

Lundgreen, Peter

## **Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive**

*Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 9-39. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)*



Quellenangabe/ Reference:

Lundgreen, Peter: Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive - In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 9-39 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70854 - DOI: 10.25656/01:7085

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70854>

<https://doi.org/10.25656/01:7085>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

# **Pädagogische Professionalität**

Herausgegeben von  
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

**BELTZ**

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41158

# Inhaltsverzeichnis

*Werner Helsper/Rudolf Tippelt*

Pädagogische Professionalität – Einleitung .....	7
--	---

## **Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung**

*Peter Lundgreen*

Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive .....	9
---	---

*Dieter Nittel*

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit .....	40
--	----

## **Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen**

*Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll*

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen .....	60
--	----

*Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann*

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrausbildung für die Sekundarstufe I .....	77
--	----

*Werner Thole/Andreas Polutta*

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problem- stellungen der Sozialen Arbeit .....	104
--	-----

*Wolfgang Seitter*

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung .....	122
--	-----

*Michael Göhlich*

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung .....	138
---	-----

*Bernhard Schmidt-Hertha*

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? .....	153
--	-----

## **Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung**

*Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt*

Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL .....	167
---	-----

*Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel*

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen“ (ProKoop) .....	184
--	-----

*Ewald Terhart*

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen .....	202
--	-----

*Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos*

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken .....	225
---	-----

*Aiga von Hippel*

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung .....	248
--	-----

## **Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium**

*Werner Helsper/Rudolf Tippelt*

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion .....	268
---	-----

# Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

*Peter Lundgreen*

## Pädagogische Professionen

*Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive*

### 1. Professionen und Professionalisierung

Berufsgruppen mit einer deutlich herausgehobenen Stellung auf dem Arbeitsmarkt – Freie Berufe (Ärzte, Rechtsanwälte), aber auch Leitende Angestellte in der Privatwirtschaft und Höhere Beamte im öffentlichen Dienst – werden, in Anlehnung an die anglo-amerikanische Forschungstradition, seit längerem als „Professionen“ begriffen, deren „Professionalisierung“ (als historisches Projekt) unterschiedlichen Pfaden folgt und im jeweiligen Ergebnis sich unterscheidet, sowohl zwischen Ländern (nationale Traditionen) als auch zwischen Professionen. Für die historische und soziologische Analyse werden einige zentrale Bestimmungsmerkmale von „Professionalisierung“ immer wieder herangezogen (vgl. Heidenreich, 1999, S. 43-44; Lundgreen, 1999a, S. 20):

- Fachwissen (Bildungspatente), um exklusive Kompetenz glaubhaft zu behaupten.
- Professionelle Identität durch eigene Berufsverbände, berufsständische Selbstkontrolle u.ä.
- Öffentliches Image als am Gemeinwohl orientierte unabdingbare Dienstleistung.
- Rechtliche Privilegierungen, z.B. durch Berechtigungsmonopole für die Bildungspatente auf dem Arbeitsmarkt (Lizensierung, Titelschutz u.ä.).

Dass dieses Professionalisierungskonzept empirisch am ehesten die Berufswelt der Ärzte und Rechtsanwälte erfasst, ist immer wieder, auch kritisch, gesehen worden, mindert aber nicht seinen heuristischen Wert, wenn es um die Frage geht, inwieweit andere auf dem Arbeitsmarkt herausgehobene Berufsgruppen sich sinnvoll als Professionen beschreiben lassen, wie erfolgreich oder defizitär also ihre Professionalisierung verlaufen ist.

Die soeben benannte rhetorische Frage zieht für pädagogische Professionen ein ganz spezifisches Problem nach sich: Welches ist das Fachwissen, das privilegierende Kompetenz begründet? Die juristischen Berufe können anerkanntermaßen auf die Jurisprudenz verweisen, die ärztlichen Berufe auf die Medizin, die technischen auf die Ingenieurwissenschaften, die kaufmännischen auf die Wirtschaftswissenschaften. Wie steht es um die Pädagogik als (mögliche) Leitdisziplin für die pädagogischen Berufe? Man nähert sich der (ernüchternden) Antwort, wenn man sich klar macht, wie spät die ersten Lehrstühle für Pädagogik an deutschen Universitäten in nennenswerter Zahl etabliert wurden (1920er Jahre); ferner, wie lange Pädagogik als Universitätsdisziplin (im 19. Jahrhundert und noch bis in die Zeit der frühen Bundesrepublik) ein philosophisch-kulturgeschichtliches Orientierungswissen anbot (vgl. Horn & Kemnitz, 2002; Tenorth, 2010). Pädagogik studierte man nicht als Hauptfach – es gab kein berufsbezogenes Examen –, sondern als „allgemeine Bildung“ im Rahmen des (ganz anderen Imperativen folgenden) Lehramtsstudiums. Ein Hauptfachstudium der Pädagogik ist erst im Zuge der großen Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren eingeführt worden, in den beiden Varianten des (eher allgemeinen) Magisterstudiengangs und des wichtigeren, berufsbezogenen Diplomstudiengangs. Jetzt erst, so ließe sich im Lichte der Professionalisierungstheorien argumentieren, besteht die Möglichkeitsbedingung, dass pädagogische Professionen sich auf ihre zertifizierte Kompetenz berufen, um eine herausgehobene Stellung auf dem Arbeitsmarkt zu gewinnen.

Wie steht es dann aber mit pädagogischen Berufen, die historisch viel älter sind, also insbesondere mit den Lehrern? Orthodoxe Professionstheoretiker würden Lehrer allein schon wegen ihrer Stellung im Beruf, als Beamte im öffentlichen Dienst, also in einem extern bestimmten und limitierten Arbeitsmarkt, nicht zu den Professionen rechnen, die sich ihre Marktposition erkämpfen müssen und verteidigen wollen. Gleichwohl zeigt die Lehrergeschichte berufsständische Züge, die sich als Merkmale von Professionalisierung interpretieren lassen. Eine zentrale Rolle sollte in diesem Zusammenhang dem Fachwissen, der exklusiven Kompetenzbehauptung zukommen, aber welche? Die Antwort läuft auf den Vergleich von zwei höchst kontrastreichen, insofern auch professionstheoretisch interessanten Berufsgruppen hinaus, die Gymnasiallehrer und die Volksschullehrer.

Einleitend zunächst und verkürzt gesprochen, gilt: Die Kompetenz des Gymnasiallehrers beruht fast ausschließlich, zumindest entschieden vorrangig, in der Lehrbefähigung für zwei (oder drei) Unterrichtsfächer, rückgekoppelt an universitäre Fachdisziplinen wie Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen usw. Daneben läuft seit über 100 Jahren die (kontroverse) Bemühung um eine adäquate Berufsvorbereitung bzw. -einführung für die Germanisten, Historiker oder Mathematiker, die Lehrer werden wollen. Stichworte sind Pädagogik/Erziehungswissenschaft/Sozialwissenschaft, Fachdidaktik sowie schulpraktische Studien; ferner geht es um die adäquate Aufteilung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase. Zu keinem Zeitpunkt, auch heutzutage nicht, hat dabei die Pädagogik die Bedeutung der Leitwissenschaft gewinnen können (oder sollen).

In denkbar größtem Kontrast dazu steht die Kompetenz des Volksschullehrers, solange seine Ausbildung dem seminaristischen Modell folgte (bis 1920): Vorbereitung

auf und Einübung in Schulpraxis, ermöglicht in den sozialen Organisationsformen einer Fachschule (mit den „Bildungsgütern“ der Volksschule als Lehrgegenständen) und einer Übungsschule (zur „betrieblichen Lehre“), also eine nicht-akademische „Verberuflichung“ (Kuhlemann, 1992, S. 256-263), mit einer von praktischen Schulmännern gepflegten, nicht (oder kaum) theoriegeleiteten Pädagogik. Die solcherart ausgebildeten Lehrer richteten ihr berufsständisches Interesse, wie könnte es auch anders sein, auf die Verringerung, dann Beseitigung des Abstandes zu den Gymnasiallehrern. Zentrale Dimension dieser (Professionalisierungs-)Politik war naturgemäß die „einheitliche“ Lehrerbildung, sprich: die Akademisierung der Ausbildung von Volks- und Mittelschullehrern. Je erfolgreicher man auf diesem Wege war, je größer wurde die Distanzierung vom pädagogischen Berufswissen zugunsten von Wissenschaftsorientierung für Fachlehrer. Symbolischer Höhepunkt dieser Entwicklung ist die Einrichtung der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) um 1970 für diese Lehrergruppen, für deren erste Ausbildungsphase man nunmehr keine separaten Pädagogischen Hochschulen neben den Universitäten mehr „brauchte“. Der professionspolitisch nahezu beispiellose Aufstieg der Volksschullehrer konnte nur als Anpassung nach oben, an die Referenzgruppe der Gymnasiallehrer, verlaufen, und so teilt die (erst) seit wenigen Jahrzehnten einheitliche Lehrerberufung die Probleme, die man in der Welt der Gymnasiallehrer schon länger kennt: die adäquate Berufsvorbereitung und -einübung für eine pädagogische Profession, der eine einheitliche dominante Berufswissenschaft fehlt, während die Pädagogik zwar fächerübergreifend angelegt ist, aber nur einen untergeordneten Stellenwert einnimmt. Im Folgenden sollen Erwerb und Inhalt des Berufswissens – eine zentrale Dimension jeder Professionalisierung – für die beiden Lehrergruppen auf ihren historischen Entwicklungspfaden genauer betrachtet werden.

## 2. Lehrerausbildung

### 2.1 *Gymnasiallehrer*

Als Geburtsstunde des von theologischer Ausbildung unabhängigen gelehrten Schulmanns, des Oberlehrers, dann Studienrats an Gymnasien, gilt zu Recht die von W. von Humboldt eingeführte Lehramtsprüfung, das *examen pro facultate docendi* (1810) zum Erwerb der Lehrbefähigung (vgl. Lundgreen, 1999b). Diese „*facultas*“ war indessen 1810 noch nicht, wie der spätere Sprachgebrauch nahe legt, auf einzelne Unterrichtsfächer des Gymnasiums bezogen. Die „allgemein-pädagogische Prüfung“ erstreckte sich vielmehr darauf, die „philologischen, historischen und mathematischen“ Kenntnisse des Kandidaten zu ermitteln, „Kenntnisse, welche im Allgemeinen von den angehenden Schulmännern ... gefordert werden“. Die Fächer, die zu den drei „Hauptgegenständen der Prüfung“ zu rechnen sind, entsprachen dem Lehrplan (1812/16) des gleichzeitig reformierten Gymnasiums: Latein, Griechisch, Deutsch, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde. Der Kandidat sollte Kenntnisse in all diesen Schulwissenschaften vorweisen; das Prüfungszeugnis hatte anzugeben, „in welchen Fächern“ sich „Stärke



oder Schwäche“ gezeigt habe, und damit die „Stufe des Unterrichts“ zu bezeichnen, „wofür er sich eignen möchte“. Das LehrermodeLL von 1810 kennt also noch keinen Fachlehrer; jeder Schulmann soll im Prinzip alle Unterrichtsfächer des gymnasialen Lehrplans unterrichten können; die Differenzierung verläuft vertikal, nach der „Tüchtigkeit“ für „Stufen des Unterrichts“ am 9-klassigen Gymnasium.

Wie ist diese 1810 inaugurierte Lehrerausbildung normativ zu verstehen? Man wird auf Humboldts Konzept von „allgemeiner Bildung“ – der berufsbezogenen Spezialbildung zeitlich vorgeordnet – verweisen dürfen (Lundgreen, 2011): Die genannten Schulwissenschaften sind die „Stoffe“ der allgemeinen Bildung. Das Studium der Schulwissenschaften ist ein Bildungsstudium, in Fortsetzung der gymnasialen Schulbildung. Das Staatsexamen attestiert die Befähigung zum „höheren Schulamt“ im Modus einer nur mit dem Abitur vergleichbaren Prüfung von Kenntnissen in allen Schulwissenschaften. Zwischen dem Studium an der (zeitgleich reformierten) Philosophischen Fakultät und der Lehrprüfung besteht wenig inhaltliche Korrespondenz, denn natürlich kann keine Rede davon sein, dass der Student alle Fächer der Schulwissenschaften hätte studieren können.

Die Zukunft gehörte freilich, wie bekannt, dem Fächerprinzip. Der gymnasiale Kanon, dann auch derjenige der Real- und Bürgerschulen, umfasste immer mehr Fächer mit dem Anspruch, zu den bildenden Schulwissenschaften zu gehören. Das Studium an der Philosophischen Fakultät folgte immer mehr den Anforderungen einer fachbezogenen Wissenschaftsorientierung. Studium und Prüfung schlossen enger aneinander an; die Möglichkeitsbedingung dafür war die horizontale Differenzierung zwischen mehreren Lehrbefähigungen (facultates), die man alternativ erwerben konnte (Lundgreen, 1999b). Der Kosmos der Schulwissenschaften blieb gleichwohl – über die Behauptung von allgemeiner Bildung vermittelt – die gemeinsame Bezugsinstanz für die gymnasialen Fachlehrer und ihre Ausbildung. Instruktiv dafür ist die Prüfungsordnung von 1831: Sie unterscheidet drei (später fünf) facultates, also Lehrbefähigungen, dies aber nur für den Oberlehrer, soweit er in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet. Für die Klassen der Unter- und Mittelstufe wird nach wie vor erwartet, dass jeder Lehrer alle Fächer unterrichten kann oder wenigstens Grundkenntnisse dafür in der Prüfung nachweist. Diese gleichsam enzyklopädische Norm wurde erstmalig 1866 gelockert, insofern man jetzt auch Lehrbefähigungen für alternative Fächergruppen zum Unterricht in den mittleren/unteren Klassen der höheren Schulen einführt. Damit war nicht nur der Oberlehrer (seit 1831), sondern nun auch der Lehrer (mit Unter- und Mittelstufenberechtigung) zum Fachlehrer geworden. „Allgemeine Bildung“ als Teil der Lehrprüfung bleibt gleichwohl erhalten: 1866 ist von Religion, Philosophie, Sprachkenntnissen die Rede. Bezeichnend ist der Zusatz: „Von einer Erforschung der allgemeinen Bildung“ kann „durch ein vorzügliches Abiturzeugnis“ dispensiert werden – keine Rede also von einem regelrechten „Studium“, etwa der Pädagogik, die gleichwohl Bestandteil der Prüfungsordnungen von 1887 und 1898 bleibt, aber nicht mehr 1917.

Der gymnasiale Fachlehrer, so sei zusammengefasst, existiert seit 1831 und bis 1866 nur für die Oberstufe des Gymnasiums; in den unteren und mittleren Klassen vertritt dieser Lehrer die „Schulwissenschaften“. Seit 1866 wird das Lehramt durchgängig von

Fächern her gedacht, mit zunehmender Ausdifferenzierung von Einzelfächern und Vermehrung der Optionen zwischen alternativen Lehrbefähigungen (Fächerkombinationen) in den Prüfungsordnungen von 1887 und 1898. Die überkommene Stufung zwischen Oberlehrern und Lehrern wurde 1898 aufgegeben zugunsten des (von den Lehrern geforderten) Einheitsstandes: Fortan musste jeder Lehrer, nunmehr unter dem einheitlichen Titel „Oberlehrer“, Lehrbefähigungen für beide Stufen nachweisen – Anpassung nach oben also, an den Oberlehrer alten Typs. Das dafür konstitutive Fächerprinzip bedeutete freilich zugleich, mit Blick auf die Lehrerausbildung, stärkere Wissenschaftsorientierung: Die Zahl der vorgeschriebenen Haupt- und Nebenfächer, die ein Lehramt konstituieren, nimmt seit 1866 konsequent ab zugunsten von Vertiefung in zwei bis drei Hauptfächern, deren Kombination schließlich frei wählbar ist. Vertiefung, gar unter dem Imperativ der Einheit von Lehre und Forschung, war indessen geeignet, die Differenz zwischen dem Studium für ein Lehramt oder für eine wissenschaftliche Karriere eher zu verkleinern.

Wo bleibt, so ist spätestens hier zu fragen, unter diesen Rahmenbedingungen die Berufsvorbereitung für den angehenden Gymnasiallehrer? Die Antwort ist, abgesehen von der jüngsten Zeit, nicht an der Universität zu suchen (1. Ausbildungsphase), sondern in der langen Vorgeschichte und Geschichte einer 2. Ausbildungsphase (Mandel, 1989; vgl. von der Burg, 1989), der „praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen“ – so die amtliche Formulierung von 1917. Experimente mit pädagogischen Seminaren an Universitäten hatten sich bei höchst selektiver Zulassung als nicht zielführend erwiesen; das Berliner Seminar (1812) entwickelte sich zudem in kurzer Zeit zu einem philologischen Seminar. Die obligatorische praktische Ausbildung aller Lehramtskandidaten beginnt 1826 mit der Einführung des sogenannten Probejahrs: An einer Schule ihrer Wahl unterrichteten zwei Kandidaten bis zu acht Wochenstunden; Schuldirektor und Klassenlehrer hospitierten diesen Unterricht; die Kandidaten ihrerseits hospitierten den Unterricht „erfahrener Lehrer“, die auch mit einschlägigen Vorträgen auf diese Weise „eine Anschauung einer zweckmäßigen Methode“ vermittelten. Am Ende des Probejahrs steht keine Prüfung (Probelektion), sondern nur das Zeugnis des Direktors „über den Grad der erlangten Lehrgeschicklichkeit und praktischen Brauchbarkeit“. Der Absolvent der Universität, der sich zunehmend als Fachlehrer versteht, erwirbt die Professionalität seines Lehrerhandels hier zunächst im Sozialmodell der Meisterlehre, durch Beispiel (Anschauung) und Übung (Nachahmung unter Anleitung).

Das Probejahr blieb bis 1890 die alleinige Organisationsform der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen. Die Mängel dieses Modells wurden insbesondere von Schulmännern diskutiert, so 1849, 1863 und 1881; als Alternative schlug man den zweijährigen Seminarkurs an dafür geeigneten Gymnasien vor. Die preußische Kultusverwaltung ließ sich schließlich 1890 darauf ein, allerdings im Wege eines Kompromisses: ein Seminarjahr und ein (anschließendes) Probejahr, an zwei verschiedenen Schulen (Mandel, 1989). Für jeweils sechs bis acht Kandidaten (unterschiedlicher Fächer) wurde eine ausgesuchte höhere Schule zur Seminaranstalt: „geordnete theoretische Unterweisung in der Unterrichts- und Erziehungslehre“ [Pädagogik], „insbesondere in der Methode der einzelnen Lehrgegenstände“ [Fachdidaktik]; „Darbietung

vorbildlichen Unterrichts und Anleitung der Kandidaten zu eigenen Unterrichtsversuchen“ [schulpraktische Studien]. Der Charakter der damit ins Leben gerufenen „Anstaltsseminare“ – im Jahre 1912 gab es 153 davon in ganz Preußen – lässt sich als obligatorische Fachschule kennzeichnen („theoretische Unterweisung“, „wöchentliche pädagogische Besprechungen“, „schriftliche Arbeiten pädagogischen oder schultechnischen Inhalts“, eine Abschlussarbeit „größeren Umfangs über eine konkrete didaktische oder pädagogische Aufgabe“), kombiniert mit jenen Merkmalen praktischer Berufseinübung, die vor und nach 1890 Gegenstand des Probejahrs waren und blieben.

Aufgegeben wurde das Probejahr schließlich 1917, ersetzt durch ein zweites Seminarjahr (an einer anderen, neu zugewiesenen Schule). Die Ordnung von 1917 regelte erstmalig in einem gemeinsamen Text die wissenschaftliche Prüfung (1. Staatsexamen) und die praktische Ausbildung, die nunmehr ebenfalls mit einer Prüfung abschloss (2. Staatsexamen). Damit war die Vorbereitungszeit für Studienreferendare, wie wir sie heute kennen, grundsätzlich etabliert. Dieser „Erfolg“ hatte gleichsam zwei Väter: (1) die Verbesserung der berufsbezogenen Ausbildung, des Erwerbs von Professionalität: zweijähriger Seminarbesuch mit fester Zuordnung von zwei bis drei Kandidaten zu einem einschlägigen Fachlehrer; zwei Lehrproben als Bestandteil der Prüfung; bemerkenswert auch die Verlegung der Prüfung in Pädagogik vom 1. in das 2. Staatsexamen, ein Reflex der noch mangelhaften Studienangebote seitens der Universität. (2) die Verbesserung der berufsständischen Position der Oberlehrer (seit 1918 Studienräte): Gleichstellung mit den Richtern, der jahrzehntelangen Referenzgruppe, in Gehalt und Rang (1909 weitgehend erreicht), nun auch im Modell der beruflichen Vorbildung (1. Staatsexamen – Referendariat; 2. Staatsexamen – Assessor).

Das Kaiserreich endet, so ein Zwischenfazit, mit der vollständigen Etablierung des bis heute in den Grundzügen gültigen Modells der Ausbildung von Lehrern (zunächst ja nur für höhere Schulen): Wissenschaftliche Ausbildung von Fachlehrern, deren Lehrbefähigung für alle Klassen gilt (der 1898 kreierte Einheitsstand der Oberlehrer), erworben in einem dreijährigen, nach 1917 vierjährigen Universitätsstudium und attestiert mit dem 1. Staatsexamen; praktische Ausbildung dieser Fachlehrer in zwei Seminarjahren (mit theoretischer Unterweisung [Pädagogik als Unterrichtslehre, Fachdidaktik] und Einübung in das Unterrichten [Hospitieren, Anleitung, selbstständiger Unterricht]), überprüft mit dem 2. Staatsexamen. Gemessen daran, sind die weiteren Entwicklungen nur als Modifikationen einzustufen.

Während der Zeit der Weimarer Republik wird das „Bezirksseminar“ konzipiert und, wenn auch nicht flächendeckend, eingeführt, meist nur für das zweite Seminarjahr (1931). Es tritt an die Stelle der vorher an individuelle Schulen gebundenen Anstaltsseminare und konzentriert alle Referendare eines Bezirks in einem Studienseminar. Wo, wie in der Provinz Schleswig-Holstein, das Bezirksseminar zweijährig ist, findet man – professionstheoretisch inspiriert – eine Diskussion, die den Vergleich zwischen der besser ausgestatteten Pädagogischen Akademie und dem Bezirksseminar (mit seinen nebenamtlichen Ausbildern) anstellt. Kontext für diesen Vergleich ist die Diskussion der späten 1920er Jahre, wie und an welcher Institution man die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der angehenden Studienräte verbessern könne: an Bezirksseminaren

mit hauptamtlichen Dozenten? an Pädagogischen Akademien – standespolitisch noch eine Utopie? an Universitäten, die jetzt (1929) die Prüfung in Pädagogik wieder zurückholen wollten als Teil des 1. Staatsexamens? Immerhin gab es eine Universität, Leipzig, wo man seit 1925 sehr viel weiter ging: Jeder Lehramtsanwärter musste nach dem 4. Fachsemester zwei Semester am „Praktisch-pädagogischen Seminar der Universität“ Kurse belegen (mit fachdidaktischem Schwerpunkt), in enger Zusammenarbeit mit den höheren Schulen der Stadt, ausgiebig hospitieren (Wanderkurse an den verschiedenen Schulen) und Übungslektionen halten.

Die Maßnahmen der NS-Bildungspolitik waren – vor allem angesichts des Krieges – nur von kurzer Dauer, sind gleichwohl neben anderen Gesichtspunkten von professions-theoretischem Interesse, weil man sie für den Bereich der Lehrerbildung (1937) als Dequalifizierung interpretieren kann: Einjährige Ausbildung, zusammen mit den Volksschullehrern, an einer Hochschule für Lehrerbildung; Verkürzung des fachwissenschaftlichen Studiums an einer Universität auf drei Jahre; Verkürzung der Referendarsausbildung an den Studienseminaren auf ein Jahr. Immerhin, Referendare erhielten jetzt einen geregelten Unterhaltszuschuss; Seminare verfügten über eigene Mittel; für Seminarleiter und Fachleiter galt eine klare Entlastungsregelung (vom Wochenstundendeputat an ihrer Schule). Dass die Studienseminare der NS-Zeit offene Einfallstore für politisch-weltanschauliche Indoktrination der neuen Lehrergeneration bieten sollten und geboten haben, in stärkerem Ausmaß, als dies an den Universitäten möglich war, steht auf einem ganz anderen Blatt.

Wie in vielen anderen Fragen der Bildungspolitik, so hat man nach Kriegsende, vor allem nach Gründung der föderalistisch verfassten Bundesrepublik, auch bei der Lehrerausbildung an Traditionen der Weimarer Republik angeknüpft: Rückgabe der Zuständigkeit an die Länder, mit Bemühung um Einheitlichkeit über die KMK; Regelstudienzeit von vier Jahren für die wissenschaftliche Ausbildung in zwei Fächern an einer Universität, jetzt allerdings, so die Forderung, „begleitet“ von erziehungswissenschaftlichen Studien, auch von Praktika (1952); pädagogische Ausbildung (Vorbereitungsdienst), als Teil der wissenschaftlichen Ausbildung qualifiziert, über zwei Jahre an Studienseminaren, mit hauptamtlichen Seminarleitern (1954). Die Diskussion der 1950er und 1960er Jahre, vorangetrieben vom Arbeitskreis der Seminarleiter, zielte u.a. auf die Abgrenzung und Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Ausbildung an Universitäten, wo sie zu verstärken sei, und Studienseminaren. In diesem Kontext lautete, erneut professionstheoretisch interessant, ein weitgehender Vorschlag (1963), die Studienseminare als hochschulmäßige Institute für Gymnasialpädagogik anzuerkennen. Dazu ist es bekanntlich nicht gekommen. So machte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen sich diese Option nicht zu Eigen, sondern betonte die (allerdings sehr anspruchsvoll konzipierte) Berufsausbildung von Gymnasiallehrern als primäre Aufgabe der Studienseminare (1965). Das war nur konsequent, denn der Deutsche Ausschuss hatte schon 1955 für die zweiphasige Ausbildung auch der Volksschullehrer plädiert, mit sechssemestrigem Hochschulstudium und zweijährigem Vorbereitungsdienst. Hier bahnte sich die Vereinheitlichung der Ausbildungsgänge aller Lehrer an; zehn Jahre später wiederholte der Deutsche Ausschuss ausdrücklich diese Empfehlung

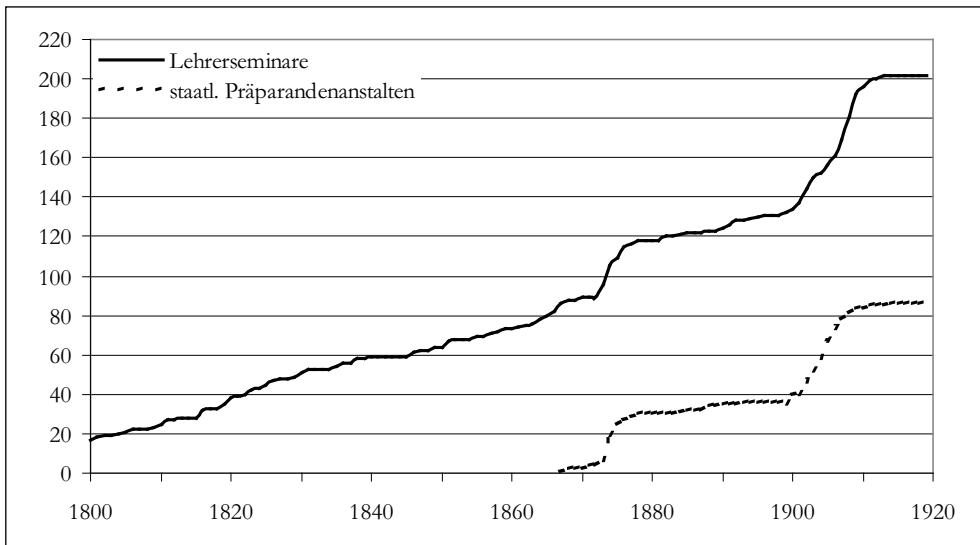
(1965), um das Niveau der wissenschaftlichen, aber eben auch der berufsspezifischen Ausbildung in adäquater Weise sichergestellt zu wissen, auch für die Grund- und Hauptschullehrer. Die sich damit abzeichnende, in der Reformzeit der 1970er Jahre realisierte Vereinheitlichung der Lehrerausbildung – in Form einer Angleichung an das (seit 1917 grundsätzlich etablierte) Modell der Ausbildung für das höhere Lehramt – gibt Veranlassung, sich die lange Vorgeschichte zu vergegenwärtigen, in der Volksschullehrer ihre eigene Professionalität erworben und sukzessiv den Imperativen der Akademisierung unterworfen haben.

## 2.2 Volksschullehrer

Lehrer an höheren Schulen, historisch gesprochen: an Lateinschulen, dann Gymnasien, gehören zu der Gruppe der akademischen Berufe, in der Frühen Neuzeit als „gelehrte Stände“ fassbar, seit dem 19. Jahrhundert als „Bildungsbürgertum“. Eine ganz andere soziokulturelle Welt, die des Handwerks, betreten wir in der Frühgeschichte der Elementarschullehrer, dann Volksschullehrer. Die damit gegebene „psycho-soziale Scheidelinie“ zwischen akademisch und nichtakademisch gebildeten Lehrern (Kuhlemann, 1992, S. 260) ist erst in einem sehr langen Prozess überwunden worden, nicht nur, aber eben vornehmlich im Medium der Lehrerausbildung, der Angleichung an das Modell der Gymnasiallehrer. Die handwerkliche Wurzel zeigt sich, erstens, in dem Umstand, dass viele Lehrer an Elementarschulen noch im 18. Jahrhundert Handwerker (bes. Schneider) gewesen sind, für die „Schule halten“ eine zusätzliche Erwerbsquelle darstellte. Zweitens, noch wichtiger, ist auf das dem Handwerk eigene Sozialmodell des Lernens zu verweisen, die Meisterlehre: Wer sich als junger Mensch für den gewünschten Beruf vorbereiten wollte (musste), der ging als Lehrling zu einem Meister; die praktische Ausbildung verlief über Vorbild, Nachahmung und Übung, begleitet von soziomoralischer Erziehung im Haushalt des Meisters. Dieses Modell der Berufsvorbereitung ist kulturgeschichtlich lange Zeit dominant; die übergroße Mehrheit der heranwachsenden (männlichen) Generation durchläuft auch noch im 19. Jahrhundert keine schulgebundene Berufsausbildung. Gleichwohl lässt sich – langfristig – von der „Verschulung“ der Berufsvorbereitung sprechen, parallel zu Prozessen der „Verberuflichung“, der Herausbildung von Berufen im soziologischen Sinn. Wie ordnet sich die Volksschullehrerausbildung in diese Entwicklungstendenzen ein?

Das 19. Jahrhundert war bekanntlich die Zeit der seminaristischen Lehrerausbildung (Sauer, 1987). Gleichwohl sind Momente der älteren „Meisterlehre“ nicht zu übersehen. Zum einen gilt das für die sogenannten „Normalinstitute“ (Normalschulen), ein Ausbildungskonzept, das in Preußen nur kurz praktiziert wurde, sich aber z.B. in Österreich durchgesetzt hat: Die Musterschule bietet eine Lehrerausbildung an, die ganz auf das Vorbild des unterrichtenden Lehrers ausgerichtet ist. Wenn mit einem Waisenhaus verbunden, gewinnt man aus den „musterhaft“ erzogenen Schülern die bereits sozialisierten Zöglinge für die Lehrerausbildung. Neben dieser gleichsam institutionalisierten Meisterlehre ist, zum anderen, auf die Präparandie zu verweisen. Hier ging es um die

Frage, wie und wo die Seminaristen die beim Eintritt in ein Lehrerseminar geforderte Vorbildung erwerben konnten. Einschlägige Klagen sind notorisch; einzelne Seminare übernahmen selbst diese Aufgabe im ersten Jahr eines dreijährigen Kursus. Der vorherrschende Modus war indessen die persönliche Zuordnung von „Schul-Lehrlingen“ zu ihrem „Vorbereitungslehrer“, dessen Pflichtenkreis die Kultusverwaltung zu bestimmen trachtete (vgl. von Rönne, 1855, S. 391-403). Es dauerte Jahrzehnte, bis dieses Modell der Vorbereitung flächendeckend ersetzt wurde durch die „Präparandenanstalten“ mit ihrem dreijährigen Lehrgang, der Volksschuloberstufe vergleichbar, zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung für das Lehrerseminar (Abb. 1).



Quelle: Sauer (1987), S. 266-269

Abb. 1: Anzahl der Schullehrerseminare in Preußen, 1800-1920

Verschulung also der Vorbereitung auf die Berufsvorbereitung! Wie steht es nun um die Lehrerseminare selbst? Welches Berufswissen sollten sie vermitteln, welche Professionalität sollten die angehenden Volksschullehrer erwerben können? Drei Momente verdienen besondere Beachtung. Erstens ist der Modus der Ausbildung, besser: der Erziehung und Sozialisation, zu bedenken. Bei den Schullehrerseminaren handelt es sich – für die deutsche Schullandschaft ganz ungewöhnlich – durchweg um kleine Internate mit entsprechenden, an Klöster oder Kasernen gemahnenden Zwängen. Eine strenge Hausordnung regelte die Wohn- und Lebensgemeinschaft der 40-70 Zöglinge, vom Tagesverlauf bis zu den regelmäßigen Überprüfungen von Lernfortschritten. Man wird die sozialisatorische Wirkung dieser Berufsvorbereitung kaum überschätzen können. (Erst seit dem späten 19. Jahrhundert werden Seminare zunehmend auch als Externate eingerichtet.) Zweitens ist der Zusammenhang von formalisierter Ausbildung und Ent-

lassungsprüfung konstitutiv für die Volksschullehrer als Berufsstand. Die erste Lehrprüfung wurde 1826 eingeführt und regelte die „Anstellungsfähigkeit“ der Schulumtskandidaten (von Rönne, 1855, S. 411-415). Erstrecken sollte sich diese Prüfung auf alle (!) Lehrgegenstände des Seminars, ferner auf das Lehrgeschick (in einer kurzen Probelektion). Im Gesamturteil unterschied man „vorzüglich“ (I), „gut“ (II) und „genügend“ (III). Der anschließende Eintritt in den Schuldienst erfolgt zunächst nur provisorisch, auf drei Jahre, danach soll eine zweite Lehrprüfung „ganz besonders die praktische Tüchtigkeit und Gewandtheit“ bewerten. Dieses zweistufige Verfahren hat – im Vorgriff gesagt – Bestand gehabt bis zur Einführung des Referendariats um 1970.

Entscheidend für die seminaristische Lehrerbildung (und deren kritische Bewertung) ist, drittens, natürlich der Kampf um den Lehrplan. Welches waren denn die „Lehrgegenstände“, um die es auch in der Prüfung ging? Welche normativen Vorstellungen vom Berufswissen zukünftiger Lehrer gewannen die Oberhand? In erster Annäherung lautet die Antwort: die Unterrichtsgegenstände der Elementarschule sind zugleich diejenigen der Präparandie und, erneut, diejenigen des Seminars, praktisch geübt in der jedem Seminar angeschlossenen Übungsschule (ein Reflex der handwerklichen Traditionslinie). Das normative Lehrerbild ist der enzyklopädisch kompetente Lehrer für alle Unterrichtsfächer gleichermaßen, in der einklassigen Landschule sowieso, aber auch in der mehrklassigen städtischen Volksschule. Bei dieser Norm ist es im Übrigen geblieben, auch noch in Zeiten der Pädagogischen Akademien sowie der frühen Pädagogischen Hochschulen, in markantem Gegensatz zu den gymnasialen Fachlehrern, deren Geschichte um 1830 beginnt.

Unterschiede im Unterrichtsangebot der Schullehrerseminare bestanden gleichwohl, sie kennzeichnen die Spannungen zwischen liberaler und konservativer Volksschulpolitik: Das geforderte oder zulässige Niveau der Lehrerbildung war kontrovers, das Ausmaß an didaktisch-methodischer Reflexion gleichfalls. Von besonderem Interesse ist die umstrittene Stellung der Pädagogik, war sie doch der einzige Lehrgegenstand des Seminars (also auch der Prüfung), der kein Pendant im Lektionsplan der Elementarschule hat und recht eigentlich das Seminar erst zu einer Spezialschule (Humboldt) für die berufsbezogene Ausbildung, hier der Lehrer, machte. Einschlägige Kontroversen können hier nur beispielhaft benannt werden.

Bereits in der preußischen Reformzeit gingen die Vorstellungen auseinander. Ludwig Natorp wollte den Seminarunterricht für die Lektüre deutscher Schriftsteller öffnen sowie „Enzyklopädie der Pädagogik, Didaktik und Elementarschulkunde“ im Lehrplan verankern. Schleiermacher lehnte diese Ziele als zu hoch gesteckt ab, und dabei blieb es im Süvernschen Unterrichtsgesetzentwurf von 1819 (Thiele, 1912, S. 123-136; 162-175; Schweim, 1966, S. 123-221). Ferdinand Stiehl griff in den berüchtigten Regulativen von 1854 diese konservativen Normvorstellungen auf, wollte „Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie“ aus dem Seminarlehrplan entfernt wissen (Krueger, 1970, S. 249-250). Die „Allgemeinen Bestimmungen“ von 1872 setzten andere Akzente, vor allem in der rhetorischen Form, dem Ton nüchterner Sachlichkeit, vollzogen aber keinen Paradigmenwechsel (Abb. 2). Schulkunde (1854) heißt nun wieder Pädagogik, jetzt ohne die kritische Abwehr dessen, was keinen Platz

im Seminarunterricht finden soll. Die Positivliste benennt für das erste Jahr: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in lebendigen Bildern; Einführung in die Hauptwerke der pädagogischen Literatur; für das zweite Jahr: Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre; Grundlegendes aus Logik und Psychologie; für das dritte Jahr: Spezielle Unterrichtslehre (Methodik); Schulkunde; Besprechung des aktuellen Unterrichts der Seminaristen in der Übungsschule (Lehrordnung und Lehrplan für die königlichen Schullehrerseminare, 1872, S. 69-90; Sauer, 1987, S. 89-90).

	III	II	I
Pädagogik	2	2	3
Religion	4	4	2
Deutsch	5	5	2
Geschichte	2	2	2
Rechnen	3	3	1
Raumlehre	2	2	-
Naturbeschreibung, Physik, Chemie	4	4	2
Geographie	2	2	1
Zeichnen	2	2	1
Schreiben	2	1	
Turnen	2	2	2
Musik	5	5	3
Fremdsprache (fakultativ)	3	3	2
Übungsschule	-	6	6
Wochenunterricht	24	24	14

Quelle: Lehrordnung (1872), S. 622-633

Abb. 2: Studentafel der Lehrerseminare in Preußen 1872

Wirklich neu im Seminarlehrplan von 1872 war das fakultative Unterrichtsangebot von Französisch (oder Englisch). Das zielte auf die Bildungsinteressen der Lehrer, nicht auf die Berufsvorbereitung, denn die Volksschule kannte (noch) keinen Fremdsprachenunterricht. Mit 1872 beginnt, so kann man argumentieren, die Transformation des Lehrerseminars in eine allgemein bildende Mittelschule (man vergleiche deren Lehrplan von 1872), dann Oberschule. Ganz deutlich kann man diese Tendenz an den neuen Lehrplänen von 1901 erkennen (von Bremen, 1905, S. 199-230). Schon terminologisch wird einleitend deutlich unterschieden zwischen „allgemeiner Bildung“ und „Fachbildung“. Organisatorisch wird dafür ein enger Zusammenhang zwischen den (zunehmend verbreiteten) dreiklassigen Präparandenanstalten und den daran anschließenden, gleichfalls dreiklassigen Seminaren hergestellt: „Die Präparandenanstalt soll auf der Grundlage des in der Volksschule vermittelten Wissens die allgemeine Bildung der Zöglinge weiter-



führen. Dem Seminar fällt die Aufgabe zu, die allgemeine Bildung der Zöglinge zum Abschlusse zu bringen und ihnen die für die Verwaltung eines Volksschulamtes erforderliche Fachbildung zu vermitteln.“ Wie die (integrierte) Stundentafel (Abb. 3) bezeugt, kann man nunmehr von einer sechsjährigen Lehrerausbildung sprechen; in den ersten fünf Jahren steht die allgemeine Bildung (mit einer jetzt obligatorischen Fremdsprache) im Mittelpunkt, im sechsten Jahr die Fachbildung, die „Einführung der Zöglinge in die Lehrtätigkeit“. Pädagogik als (theoretischer) Lehrgegenstand des Seminars wird noch einmal aufgewertet und anders verteilt: Psychologie („die Grundlage der pädagogischen Unterweisung“), Logik, allgemeine Unterrichtslehre (1. Jahr); Erziehungslehre, Geschichte der Pädagogik (2. Jahr); Geschichte der Pädagogik bis auf die Gegenwart, Schulkunde, Anweisung für die Fortbildung (3. Jahr). Der künstlerisch-technische Unterricht nimmt über alle sechs Jahre breiten Raum ein: Gesang sowie Theorie der Musik nach Klassen; Violin- und Orgelspiel nach Abteilungen (den Fertigkeiten der Zöglinge entsprechend); Klavierspiel zunächst nach Abteilungen, dann als Privatübung; Chor als gemeinschaftliche Übung.

Die seminaristische Lehrerausbildung mit ihrer sehr, sehr langen Tradition fand – abgesehen von Bayern und Württemberg – in der Weimarer Republik bekanntlich ihr Ende. Von einer „Akademisierung“ der Volksschullehrerausbildung zu sprechen, ist dabei nicht unproblematisch, denn es handelt sich nicht um eine Höherstufung der Seminare im Berufsbildungssystem, sondern um eine Verlagerung der Lehrerausbildung an

	Präparandenanstalt			Seminar			
	III	II	I	III	II	I	
Pädagogik	-	-	-	3	3	3	
Lehranweisung und Lehrproben	-	-	-	-	(4)*	4	*) In der Stundenzahl der einzelnen Lehrfächer mitenthalten
Unterrichten in der Schule	-	-	-	-	-	4–6	
Religion	4	4	3	3	4	3*)	*) Hiervon 1 Methodik
Deutsch	5	5	5	5	5	3*)	*) Hiervon 1 Methodik
Fremde Sprachen	2	2	3	2	2	2	
Geschichte	2	2	3	2	2	2	
Mathematik	5	5	5	5	5	1*)	*) Methodik
Naturkunde	2	4	4	4	4	1*)	*) Methodik
Erdkunde	2	2	2	3	2	1*)	*) Methodik
Schreiben	2	2	1	-	-	-	
Zeichnen	2	3	2	2	2	1	
Turnen	3	4	3	3	3	3*)	*) Hiervon 1 Methodik
Musik	3	3	5	4	4	4	Für jede Abteilung Gemeinschaftliche Übung (Chor)
	1	1	1	1	1	1	
Landwirtschaftlicher Unterricht	-	-	-	1	1	-	
Summa	34	37	37	38	38	33–35	

Quelle: Bremen (1905), S. 215

Abb. 3: Stundentafel der Lehrerseminare und Präparandenanstalten in Preußen 1901

neu geschaffene bzw. bestehende Hochschulen, für die das Abitur die Vorbildungsvoraussetzung war. Institutionengeschichtlich sind die alten Lehrerseminare mit den ihnen vorgelagerten Präparandenanstalten – angesichts des Lehrplans kein Wunder – in den sogenannten Aufbauschulen der 1920er Jahre aufgegangen: sechsjährige höhere Schulen (mit zwei modernen Fremdsprachen), die Klassen 8 (Untertertia) bis 13 (Oberprima) umfassend und für den 13jährigen Volksschüler gedacht, der nach spätem Übergang noch Abitur machen können soll.

Nur noch Fachbildung also für den zukünftigen Volksschullehrer, nach dem Abitur? Zwei Lösungswege sind zu unterscheiden. In einigen Staaten Mittel- und Norddeutschlands geht man, wie in Thüringen schon im Kaiserreich, jetzt über zur Ausbildung der Volksschullehrer an Universitäten; die Differenz zum Studium für das höhere Lehramt bleibt indessen überdeutlich: „Pädagogische Institute“ sind (in den meisten Fällen) zuständig für die pädagogisch-praktische Ausbildung, einschließlich der Fachdidaktiken. Anders formuliert, es gibt (noch) keine Trennung von wissenschaftlichem Studium (1. Ausbildungsphase) und praktischer Berufsvorbereitung (2. Ausbildungsphase). Während dieser integrierten Ausbildung (meist drei-, aber auch zweijährig) partizipiert der Lehrerstudent am Studienangebot der universitären Fakultäten, so in Pädagogik, Philosophie, Psychologie sowie in seinem Wahlfach – hier zeigen sich die Anfänge des Fachlehrers für die Volksschule. Künstlerisch-technische Studien bleiben verpflichtend, sind in der Regel zwischen 1. und 2. Lehrprüfung zu betreiben (Kittel, 1957, S. 285-297; Geissler, 1973, S. 97-118).

Wichtiger, weil von ganz anderer Breitenwirkung, ist die preußische Lösung der Volksschullehrerausbildung geworden, die Gründung von Pädagogischen Akademien, den späteren Pädagogischen Hochschulen. Mit dem Begriff „Akademie“ bediente man sich einer bis ins 18. Jahrhundert zurückreichenden Tradition, höhere Fachschulen (z.B. Militärakademie, Bauakademie u.a.) abzugrenzen von Universitäten, dann auch von Hochschulen, die – wie die Technischen Hochschulen – aus Akademien (hier: der Bau- sowie der Gewerbeakademie) hervorgingen. Und genau diesen Prozess einer „Akademisierung“ durchlief die Pädagogische Akademie der 1920er Jahre, bis hin zur wissenschaftlichen Hochschule der 1960er Jahre. Von 1926 bis 1930 wurden 15 Pädagogische Akademien in Preußen gegründet, und die Merkmale einer höheren Fachschule sind nicht zu übersehen (Kittel, 1957): Kleine Anstalten, meist weniger als 100 Studierende, mit einer (nur) zweijährigen Ausbildung, nach Konfessionen getrennt, aber (nunmehr) koedukativ. Entscheidend ist natürlich, dass der Lehrplan weitgehend obligatorisch war, wenig Raum für wahlfreie Weiterbildung ließ und auf den ersten Blick eine gewisse Nähe zum Seminar der Jahrhundertwende aufweist (Abb. 4).

Freilich, die Liste der Fächer – Religion, Deutsch, Mathematik, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde – steht jetzt nicht mehr für die Fortsetzung der „allgemeinen Bildung“, diese gilt mit dem Abitur an einer höheren Schule als abgeschlossen. Auf der Pädagogischen Akademie geht es, für diesen Bereich, um die „Einführung in das Bildungsgut der Volksschule und seine unterrichtliche Verwertung“, also um die Fachdidaktiken, auf die (nur) etwa 15% vom Zeitbudget des viersemestrigen Kursus entfallen. Ganz anders sieht es aus für die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften. Die Fächerpalette beansprucht etwa 30% des Zeitbudgets und umfasst Systematische Pädagogik,

## 22 Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

1. Halbjahr	2. Halbjahr	3. Halbjahr	4. Halbjahr
<b>I. Wissenschaftliche Vorlesungen und Übungen</b>			
Einführung in die Philosophie 2	Einführung in die Philosophie 2	Psychologie 2	Schulhygiene 2
Physiologie und Anatomie 1	Psychologie 2	Psychol. Übungen 1	Schulkunde 1
Psychologie 2	Psychol. Übungen 1	Geschichte der Päd. 2	Übungen zur Schulkunde 1
Psychol. Übungen 1	Geschichte der Päd. 2	Übungen zur Geschichte d. Päd. 2	Prakt. Sozialpäd. 2
System. Pädag. 3	Übungen zur Geschichte d. Päd. 2		Übungen zur Sozialpädagogik 1
Übungen zur allg. Unterrichtslehre u. z. Erz.-Lehre 1	Spracherziehung 1		
	Einführung in das Bildungsgut der Volksschule und seine unterrichtliche Verwertung		
Religionswissenschaftliche Propädeutik 2	Religion 2	Religion 2	
Landschaftskunde der Heimat 1	Deutsch 2	Deutsch u. Gesamtunterricht 2	
Tier- u. Pflanzenkunde der Heimat 1	Geschichte und Staatsbürgerkunde 2	Musik 1	
Heimatliche Volkskunde 1	Rechnen und Raumlehre 2	Zeichnen 1	
Einführung in die Staats- u. Gesellsch.-Lehre 2	Naturkunde 2	Turnen 1	
	Erdkunde 1	Nadellarbeit (1)	
<b>II. Künstlerische und technische Ausbildung</b>			
Wandtafelzeichn. 1	Zeichnen 1	Musik 5 (4)	Musik 5 (4)
Musik 5 (4)	Musik 5 (4)	Leibesübungen 3	Leibesübungen 3
Leibesübungen 3	Leibesübungen 3		Werkunterricht (bzw. Nadellarbeit) 1 (2)
Werkunterricht (bzw. Nadellarbeit) 1 (2)	Werkunterricht (bzw. Nadellarbeit) 1 (2)		
<b>III. Einführung in die praktische Berufsarbeit</b>			
Erste Einführung in die prakt. Berufsarbeit z. Studium des Bildungsvorganges 3	Unterrichtsbesuche im Rahmen der Einführung in das Bildungsgut der Volksschule	Unterrichtsbesuche, Unterrichtsversuche und Besprechungen 8	Unterrichtsbesuche, Unterrichtsversuche und Besprechungen 8
Pflichtstundenzahl			
30	30	30	24

Quelle: Kittel (1957), S. 98

Abb. 4: Studententafel für die Pflichtfächer der Pädagogischen Akademien in Preußen 1927

Geschichte der Pädagogik, Unterrichts- und Erziehungslehre, Schulkunde, Schulhygiene, Sozialpädagogik; ferner Einführung in die Philosophie, Psychologie (in erheblicher Breite), aber auch Einführung in die Staats- und Gesellschaftslehre. Die Proportionen haben sich also, verglichen mit dem alten Seminar, erheblich verschoben. Nach wie vor nimmt aber die „künstlerische und technische Ausbildung“ der Studierenden einen großen Platz ein. Die „Einführung in die praktische Berufsarbeit“ (Unterrichtsbesuche und -versuche) bleibt im Umfang vergleichbar mit derjenigen an den Seminaren, ebenso in der inhaltlichen Verknüpfung mit den „Bildungsgütern“ der Volksschule. In der Summe wird man den Pädagogischen Akademien attestieren können, dass sie denjenigen Abiturienten, die Volksschullehrer werden wollten, eine Fachbildung anbot, die zwar schulförmig war – Studienräte und Seminarlehrer als Dozenten des obligatorischen Lehrplans –, nicht akademisch (mit Lehr- und Lernfreiheit), dafür entschieden auf eine reflektierte Unterrichtskompetenz des zukünftigen Lehrers zielte. Und dieser Lehrer war noch kein Fachlehrer, war (im Prinzip) einsetzbar für alle Unterrichtsfächer der Volksschule, sollte sein Sachwissen im Wesentlichen bereits als Abiturient erworben haben.

Während des NS-Zeit, deren 12 Jahre sich auf Bildungsprozesse nicht so tiefgreifend auswirken konnten, wie die radikalen Maßnahmen suggerieren, kam es zu zwei eher gegensätzlichen Entwicklungen im Bereich der Lehrerbildung (vgl. Bölling, 1983, S. 147-153): (1) Einheitlichkeit im Reich nach preußischem Vorbild. Die Pädagogischen Akademien hießen jetzt Hochschulen für Lehrerbildung (HfL), lösten in Bayern und Württemberg die dortigen Lehrerseminare ab, ersetzten aber auch die universitäre Variante. Ein Großteil des Lehrpersonals wurde ausgewechselt, Neugründungen finden sich vorzugsweise in ländlichen Regionen, und neue Lehrfächer dokumentieren die weltanschauliche Indoktrination. (2) Dequalifizierung der Volksschullehrerbildung. Das Abitur als Vorbildungs- und Zulassungsvoraussetzung wird aufgeweicht durch „Aufbaulehrgänge“ (in Internaten) für Absolventen von Volks- und Mittelschulen; ferner durch „Schulhelferkurse“ zur Vorbereitung auf eine probeweise Unterrichtstätigkeit (zwei Jahre), an die sich, bei Bewährung, ein einjähriges Studium an einer HfL anschloss. Auf dieser Linie erfolgte der radikale Schritt zurück: Auflösung der Hochschulen für Lehrerbildung (1940), Aufbau eines flächendeckenden Netzes von zuletzt über 200 Seminaren unter dem Namen Lehrerbildungsanstalten, internatsmäßig organisiert für Volksschulabsolventen, nach Geschlechtern getrennt, mit fünfjährigem Kursus, davon vier Jahre allgemein bildend, ein Jahr berufspraktisch. Was soll man dazu sagen, außer, dass hier das österreichische Vorbild Pate gestanden hat?!

Dass die Länder der Bundesrepublik Deutschland vor und nach 1949 sich wieder auf ihre Traditionen aus der Weimarer Zeit besannen, war naheliegend und ist bekannt. Von besonderem Interesse für die Nachkriegszeit (bis zur integrierten Ausbildung von Lehrern aller Schularten an Universitäten) sind hier die Pädagogischen Akademien/Hochschulen, wie sie insbesondere in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen (als Nachfolgestaaten Preußens) gegründet wurden. Die zunächst zweijährige, dann (seit 1953/57) dreijährige Ausbildung von wenigen Hundert Studierenden folgte dem weitgehend obligatorischen Lehrplan mit seiner vertrauten Gliederung: (1) Erziehungswissenschaften/

Grundwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Politikwissenschaften, Soziologie); (2) Wissenschaftliche Einzelgebiete und ihre Didaktik (Religion, Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Naturlehre); (3) Musische Einzelgebiete; (4) Praktische Ausbildung (Heinemann, 1981, S. 453). Unverkennbar steht hinter diesem Lehrplan der Pädagogischen Hochschule als Bildnerhochschule (vgl. Bönsch, 1986, S. 80-81) noch das Leitbild des „pädagogischen Zehnkämpfers“, der 10 Prüfungsfächer zu absolvieren hatte, um unmittelbar nach der 1. Lehrerprüfung Unterricht in allen Fächern und Schuljahren erteilen zu können (Blömeke, 1999, S. 234).

Der Paradigmenwechsel vollzog sich erst in den 1960er und 1970er Jahren, ohne dass die Einzelheiten hier zur Sprache kommen können. Stichworte sind:

- Verlängerung der Ausbildungszeit von vier auf sechs Semester (NS 1953; NW 1957);
- Umbenennung von Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen (NW 1962);
- Rektoratsverfassung für Pädagogische Hochschulen (NS 1963);
- Verfassung der Pädagogischen Hochschulen als „Wissenschaftliche Hochschulen“ (NW 1965; NS 1969);
- Zusammenfassung von einzelnen Pädagogischen Hochschulen als Abteilungen großer Verwaltungseinheiten, entweder landesweit (NS 1969) oder nach Regionen (Rhein, Ruhr, Westfalen-Lippe 1965);
- Entkonfessionalisierung der Pädagogischen Hochschulen (NW 1969);
- Einführung des Studiengangs Diplom-Pädagogik mit dem Recht der Graduierung zum Dipl.-Päd. (NS 1970);
- Verleihung des Promotionsrechts in Erziehungswissenschaften (NS 1972);
- Integration von Pädagogischen Hochschulen in Universitäten, teils von „Fach zu Fach“, teil als eigener zusätzlicher Fachbereich (1978/80).

Die Chronologie dieser institutionellen Entwicklungen binnen zweier Jahrzehnte ist bekanntlich eingebettet in zwei Rahmenbedingungen: (1) die Schulreform, hier insbesondere die Aufwertung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule, dann deren Konzeption als Teil der Sekundarstufe I, zusammen mit der Realschule (der ehemaligen Mittelschule) sowie der gymnasialen Unter- und Mittelstufe; (2) die Bildungsexpansion, die zum einen die Gewichte zwischen den drei „Gliedern“ des Schulsystems völlig verschob, zum anderen nicht nur die Universitäten, sondern gerade auch die Pädagogischen Hochschulen, die sich viel auf die (bei kleinen Zahlen realisierbare) Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden zugute gehalten hatten, tiefgreifend veränderte, das Zeitalter der Massenuniversitäten einleitete und auf Dauer stellte.

Dass die Lehrerausbildung davon nicht unberührt bleiben konnte, versteht sich, und so werden die institutionellen Entwicklungen von konzeptionellen begleitet. Bezogen auf die Schule als Berufsfeld, sind „Wissenschaftsorientierung“ oder „Wissenschaftspropädeutik“ die Leitbegriffe für alle Schularten, die dem Bereich der Sekundarstufe I zugehören, wie sich an der Angleichung der Lehrpläne und an der Entwicklung der Fachdidaktiken zeigen lässt (Leschinsky & Roeder, 1980, S. 339-340, 360-374). Be-

zogen auf die Pädagogischen Hochschulen, kann man korrespondierend vom Primat einer Orientierung an den Fachwissenschaften sprechen. Zum einen zeigt die Abfolge der Lehrerprüfungsordnungen die schrittweise Reduzierung der prüfungsrelevanten Unterrichtsfächer (Fachdidaktiken) von zehn auf schließlich zwei (Bönsch, 1986, S. 84). Das Leitbild vom Fachlehrer, der seine wissenschaftliche Ausbildung für zwei Fächer (Lehrbefähigungen) erwirbt – vom Gymnasiallehrer vertraut – zeichnet sich ab und setzt sich durch. Von der musisch-technischen Ausbildung ist dann gar keine Rede mehr! Zum anderen erfährt die Pädagogik ihre „realistische Wende“; als empirische Erziehungswissenschaft entkoppelt sie sich ein Stück weit vom Berufsbezug in der Lehrerausbildung (Leschinsky, 1994, S. 684-696). Sie folgt der relativ autonomen Entwicklungsdynamik einer universitären Disziplin und, damit einhergehend, der Ausdifferenzierung von Fachrichtungen für Diplom-Pädagogen. Für eine Lehrerausbildung, die sich in erster Linie nicht (mehr) an Schularten, sondern an Fachwissenschaften (Unterrichtsfächern) orientierte, war es naheliegend, die Berufsvorbereitung in die zweite Ausbildungsphase zu legen. Man folgte also auch hier dem gymnasialen Vorbild, mit den Frankenthaler Beschlüssen der KMK von 1970 (Enderwitz, 1974, S. 109-111).

Die Verwissenschaftlichung der Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrern an Pädagogischen Hochschulen hatte sich in den 1970er Jahren dem universitären Muster schon so weit angenähert, dass man die Pädagogischen Hochschulen gleichsam guten Gewissens auflösen, in Universitäten integrieren konnte, zumal man damit ganz alten standespolitischen und besoldungsrechtlichen Interessen entsprach. Anschluss gewann man freilich auch an die Dauerdiskussion, wie denn in der 1. Ausbildungsphase von Fachlehrern der Berufsbezug herzustellen sei. Genauer: Welches relative Gewicht, neben den dominanten Fachwissenschaften – den zwei (drei) Unterrichtsfächern –, die drei anderen Komponenten der Lehrerausbildung haben könnten und sollten: Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften; Fachdidaktik; schulpraktische Studien. Hier gehen die Bundesländer bekanntlich ihre eigenen Wege (Bellenberg & Thierack, 2003), kaum verwunderlich, weil keineswegs ausgemacht ist, weder parteipolitisch noch wissenschaftlich, wie „Wissenschaftsorientierung“ und „Berufsbezug“ in der Lehrerbildung „noch besser“ aufeinander abgestimmt, miteinander verknüpft werden könnten (Terhart, 2001, S. 202-206; Kraul, 2007). Die Erziehungswissenschaft, zumal nach ihrer realistischen Wende, zeitigt zwar einschlägige Schul- und Unterrichtsforschung, korrespondierend zu dem (wünschten) Kompetenzbündel der Lehrer-Berufsrolle (Terhart, 2001, S. 184-185; Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt, 2004, S. 487-543). Es ist jedoch zweifelhaft, wie stark solche Wissensbestände Platz in der 1. Ausbildungsphase gefunden haben oder auch nur finden können. Umso dringlicher erscheint es, nach den Leistungen der 2. Ausbildungsphase zu fragen. Aus der Sicht der Referendare kommt hier bezeichnenderweise alles auf die Qualität des Praxisbezugs an, auf das Lernen von Unterrichtenkönnen in einer vertrauensvollen und reflektierten Meister-Lehrling-Beziehung zum Ausbildungslehrer für die Fächer der erworbenen Lehrbefähigungen (Schulte, 2008, S. 261). Im Übrigen ist der Blick von außen auf das deutsche (zweiphasige) Modell geeignet, nicht immer vorschnell Defizite der Lehrerbildung zu beklagen (Leschinsky, 1994, S. 684-696).

### 3. Außerschulische pädagogische Berufe

Pädagogik als Berufswissenschaft? Für Lehrer kann man die rhetorische Frage, wie gezeigt, allenfalls eingeschränkt sowie nach Epochen und Lehrämtern qualifiziert bejahen. Bei den Gymnasiallehrern setzt sich frühzeitig, seit den 1830er Jahren, das Fachlehrerprinzip durch, und es sind die Fachwissenschaften (Unterrichtsfächer), die Selbst- und Fremdwahrnehmung dominieren. „Philologen“, so der traditionelle Ausdruck der Quellen, sehen sich als Altphilologen, Historiker, Germanisten, als Mathematiker und Physiker. Ihre dominante Wissenschaftsorientierung wird gleichsam sekundär in die Berufsrolle des Lehrers gelenkt. Umgekehrt gilt für die Nicht-Gymnasiallehrer, dass ihre professionelle Ausbildung ganz massiv und primär von der Berufsorientierung bestimmt ist, fassbar im obligatorischen Stundenplan – mit seinen zahlreichen Fächern – am Lehrerseminar wie auch an den Pädagogischen Akademien und Hochschulen, bevor in den späten 1960er Jahren der Paradigmenwechsel eintritt.

Der pointierte Gegensatz zwischen Berufsorientierung und Wissenschaftsorientierung, hier noch einmal für die Lehrer zusammengefasst, ist geeignet, in analoger Weise auch die Welt der außerschulischen Berufe zu kennzeichnen. Auf der einen Seite geht es um Verberuflichung, ja (partielle) Professionalisierung von „Helfen als Beruf“, also (mehrheitlich) um Frauenberufe mit langer Tradition: die Qualifizierung von Erzieherinnen und Wohlfahrtspflegerinnen für expansive Teilarbeitsmärkte der Dienstleistungsgesellschaft, verknüpft mit Emanzipation und sozialem Aufstieg von Frauen im Beruf. Auf der anderen Seite geht es um Entwicklungen, die ihren Ursprung an der Massenuniversität haben: die sprunghaft steigenden Zahlen für Studierende der Erziehungswissenschaften, die Einrichtung von Hauptfachstudiengängen, die gebieterische Suche (Erschließung) von Teilarbeitsmärkten für die Absolventen. Der Diplom-Studiengang von 1969 steht für die damit angesprochene Professionsorientierung einer universitären Disziplin. Beide historischen Bewegungen, der Aufstieg der sozialen Berufe und die berufsfeldbezogenen Studienrichtungen der Erziehungswissenschaften, begegnen sich schließlich: im (partiell überlappenden) Erwerb des Diploms seitens der Absolventen, in der Konkurrenz auf bestimmten Teilarbeitsmärkten.

Was heutzutage klassifikatorisch (und statistisch) unter „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ zusammengefasst wird, hat seine Wurzeln in der Geschichte des Wohlfahrtsstaates, lange Zeit vornehmlich von privaten Trägern repräsentiert (Diakonie, bürgerliche Frauenbewegung, Wohlfahrtsverbände), dann auch von der kommunalen Fürsorge. In diesem Kontext ist ein langsam, dann beschleunigt wachsender Arbeitsmarkt für soziale Dienstleistungen entstanden, in erster Linie für soziale Frauenberufe. Ihre Ausbildung – Erwerb und Gestalt beruflicher Expertise – ist hier von Interesse und soll in aller Kürze skizziert werden.

#### 3.1 Erzieherinnen

Für die lange Tradition nicht-staatlicher Ausbildung von Kindergärtnerinnen stehen exemplarisch Namen wie Theodor Fliedner (in Kaiserswerth, 1836), Friedrich Fröbel (in

Blankenburg, 1839) oder Henriette Schrader-Breymann (in Berlin, Pestalozzi-Fröbel-Haus, 1878). Der deutsche Fröbel-Verband forderte mehrfach vergeblich eine staatlich geregelte Vereinheitlichung der Ausbildung mit anschließender Prüfung zum Zweck der staatlichen Anerkennung, legte schließlich 1895 einen eigenen „Normalplan“ für einen einjährigen Lehrgang vor (von Derschau, 1976, S. 64). Auf diesen Plan griff der Staat, sprich: das preußische Kultusministerium zurück im Rahmen der Mädchenschulreform von 1908.

Die überkommene „höhere Mädchenschule“, bis dahin zu den „niederen Schulen“ gehörig, trat 1908/1911 unter dem Namen Lyzeum in den Kreis der „höheren Schulen“; zugleich eröffnete das zehnklassige Lyzeum für die Absolventinnen den Zugang zur „Frauensschule“. Sofern diese einklassig war, bot sie eine „allgemeine Weiterbildung“ an „in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau“, d.h. Hauswirtschaft, Kindererziehung und -pflege, Gesundheitslehre, Wohlfahrtspflege u.ä. (Neghabian, 1993, S. 29). Vorherrschend war indessen die zweiklassige Frauenschule, an der die Oberklasse aus Fachschulkursen bestand, die alternativ zu wählen waren und für bestimmte Frauenberufe ausbildeten. Die hier verorteten Fachschulkurse für Kindergärtnerinnen (und Hortnerinnen sowie Jugendleiterinnen) markieren den Beginn der Geschichte staatlicher Seminare für Kindergärtnerinnen. Daneben stehen die – meist privaten – selbstständigen sozialpädagogischen Seminare (zur Statistik vgl. Zymek & Neghabian, 2005, S. 89).

Dass die staatlichen Lehrplanbestimmungen für die Fachschulkurse von den privaten Seminaren weitgehend übernommen wurden, versteht sich, so 1911 für den einjährigen Kurs, 1928 für den zweijährigen (von Derschau, 1976, S. 66; S. 84). Die dem schulischen Ausbildungsmodell eingeschriebene obligatorische Studentafel erstreckte sich 1928 (wie im Wesentlichen schon 1911) über folgende Fächer:

- Theoretische Fächer: Erziehungslehre und Einführung in die Literatur; Kindergarten- und Hortlehre, Heimkunde; Natur- und Kulturkunde; Deutsch- und Jugendliteratur; Bürgerkunde und Jugendwohlfahrtskunde; Gesundheitslehre;
- Technische Fächer: Körpererziehung und Bewegungsspiele; Musik; Beschäftigungsunterricht einschl. Werkunterricht; Zeichnen, Ausschneiden und Modellieren; Nadelarbeit;
- Praktische Arbeit: Arbeit im Kindergarten mit Kinderpflege; Arbeit im Hort mit Kinderpflege; Haus- und Gartenarbeit.

In der Nachkriegszeit führen die „Seminare für Kindergärtnerinnen und Jugendleiter“ – so die Terminologie der Statistik bis 1966 – die überkommene Tradition der Weimarer Zeit fort. Die Reformdiskussion der 1960er Jahre zeitigte sodann die KMK-Rahmenvereinbarung von 1967, mit der die bisherigen „Seminare“ als „Fachschulen für Sozialpädagogik“ ihren neuen Namen erhalten haben. Das damit verknüpfte Ausbildungsprofil blieb (bis heute) der Fächertafel einer schulmäßigen Berufsausbildung verhaftet (von Derschau, 1976, S. 270):



- allgemeinbildende Fächer: Deutsch, Politische Bildung/Sozialkunde, naturwissenschaftliche Fächer, Fremdsprachen, Religion (die beiden letztgenannten Fächer sind nicht in allen Bundesländern vorgesehen);
- pädagogisch-psychologische Fächer: Pädagogik, Heil-, Heimpädagogik, Psychologie;
- soziale und berufkundliche Fächer: Soziologie, Jugendhilfe/-recht/-pflege, Berufs-/Verwaltungskunde, Lehre der sozialpädagogischen Praxis;
- musisch-technische Fächer: Kinder- und Jugendliteratur, Kunst-, Werk-, Musik-, Leibeserziehung, Spiel, Medienkunde;
- Arbeitsgemeinschaften: Wahl-, Wahlpflichtfach, Vertiefungsgebiet.

Nach Bundesländern geordnet, findet man die Stundentafeln der Fachschulen für Sozialpädagogik aus den frühen 1970er Jahren bei von Derschau, Krause, Richter-Langbehn und Steinmeyer (1975, S. 54-72). Die KMK-Rahmenvereinbarung von 1982 hielt am Prinzip der Stundentafel fest; die einzelnen Bundesländer konkretisierten dies mit einer unterschiedlichen Zahl von Unterrichtsfächern, zwischen 13 und 22 (Rauschenbach, Behr & Knauer, 1995, S. 213).

Der Begriff „Fachschule“ gibt Veranlassung, auf die 1937 getroffene und bis heute gültige Konvention zur formalen Unterscheidung zwischen Berufsfachschulen und Fachschulen hinzuweisen. Berufsfachschulen setzen keine praktische Berufsvorbildung voraus, bieten eine berufliche Erstausbildung für Absolventen einer allgemein bildenden Schule an. Fachschulen sind demgegenüber Schulen der beruflichen Weiterbildung, setzen also eine praktische Berufsausbildung voraus. In diesem Sinne war das Kindergärtnerinnenseminar zunächst eine Art Berufsfachschule, mit der (einmaligen) Besonderheit, dass die ansonsten scharfe Trennung zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung von der Frauenschule (als Fortsetzung des Lyzeums) unterlaufen wurde. Dieser Zusammenhang wurde indessen immer stärker gelöst, insofern neben der schulischen Vorbildung (ein mittlerer Abschluss) auch eine berufliche, z.B. hauswirtschaftliche Vorbildung gefordert wurde oder äquivalent zu ersetzen war. Folgerichtig heißen die Seminare seit 1942 amtlich „Fachschulen für Kindergärtnerinnen“ (Neghabian, 1993, S. 196). Und auch wenn man nach dem Krieg wieder auf den alten Namen zurückgriff (bis 1966), blieben die Seminare Teil der Fachschulen. Die Ausbildungssequenz der Kindergärtnerinnen verläuft im Normalfall von der (alten) mittleren Reife, die ja nicht umsonst jetzt Fachschulreife heißt, über eine praktische Berufsvorbildung oder -tätigkeit (Hauswirtschaft, Kinderpflege u.ä.) zum zweijährigen Besuch der Fachschule (theoretischer Unterricht sowie begleitete Praktika), Abschlussprüfung, schließlich das einjährige Berufspraktikum, danach erst die staatliche Anerkennung als Erzieherin, dies zugleich die Berufsbezeichnung, von der man sich Wettbewerbsvorteile auf dem Arbeitsmarkt versprechen kann.

### 3.2 Sozialarbeiterinnen

„Wohlfahrtspflege“ – so der zeitgenössische Begriff bis in die frühen 1960er Jahre – wurde von der bürgerlichen Frauenbewegung um 1900 in zweifacher Weise identi-

fiziert: als spezifisch „weibliches“ Berufsfeld und als Medium der Persönlichkeitsbildung. Dafür stehen die „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit“, zunächst in Form von Vorträgen (Erwachsenenbildung), dann als systematischer Jahreskurs (Berlin, 1899). Hieraus entwickelte Alice Salomon 1908 ihre beispielgebende „Soziale Frauenschule“, die mit einem zweijährigen Vollzeitunterricht die Schulform für die Ausbildung junger Mädchen zu Wohlfahrtspflegerinnen begründete. Dieses Modell fand schnell Verbreitung, bis 1919 waren 26 Soziale Frauenschulen in Preußen entstanden, davon 12 getragen von konfessionellen Vereinen, 8 von paritätischen, 6 von öffentlichen Körperschaften. Die Schulleitungen schlossen sich 1917 in der Konferenz Sozialer Frauenschulen Deutschlands zusammen (Lange-Appel, 1993, S. 26-31; 38-40).

Und wo bleibt der Staat? Ein zaghafter Beginn zeigt sich bei der Mädchenschulreform von 1908. Die hier geschaffene Frauenschule sah für die Oberklasse auch Fachschulkurse zur Ausbildung von „Helferinnen in der Wohlfahrtspflege“ vor. Das hinderte A. Salomon freilich nicht, diese Frauenschule abzulehnen, zu groß war der Abstand, in konzeptioneller und curricularer Hinsicht, zu ihrer Sozialen Frauenschule (Lange-Appel, 1993, S. 34-35). Der nächste Schritt war der staatliche Zugriff auf die Sozialen Frauenschulen mit den Instrumenten der Prüfungsordnung und staatlichen Anerkennung (jetzt als „Wohlfahrtsschule“): zunächst, eher verunglückt, 1918 mit starker Betonung der hygienischen Ausbildung zur Prüfung von Fürsorgerinnen; dann 1920, in der auch von den privaten Trägern akzeptierten Breite zur Prüfung von Wohlfahrtspflegerinnen.

Die staatlich anerkannte Wohlfahrtsschule (1920) konnte drei Ausbildungsrichtungen (Hauptfächer) anbieten: Gesundheitsfürsorge, Jugendwohlfahrtspflege, Wirtschafts- und Berufsfürsorge. Die „allgemeinen Fächer“ erstreckten sich auf Gesundheitslehre, Seelenkunde, Erziehungslehre, Volksbildungsfragen, Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik und Sozialversicherung, Staats- und Rechtskunde. Richtlinien für die Lehrpläne an Wohlfahrtsschulen wurden ausgehandelt und 1930 erlassen, ohne Festlegung der Stundendeputate, also mit elastischen Spielräumen für die einzelnen Anstalten. Der Einbezug von Männern in die Wohlfahrtspflege, 1927 mit einer separaten Prüfungsordnung geregelt, ist im Übrigen ein Indiz für die vorangeschrittene Verberuflichung, bei der spezifisch weibliche Komponenten („soziale Frauenpersönlichkeit“) langsam verblassten (Lange-Appel, 1993, S. 88-98).

Der Kanon der Unterrichtsfächer einer Wohlfahrtsschule, wie er sich seit 1920 kristallisiert hatte, weist eine langfristige Tradition auf. An der „Höheren Fachschule für Sozialarbeit“ (1959) umfasst die theoretische Grundausbildung vier Fächergruppen:

- Pädagogik, Psychologie, Gesundheits- und Krankheitslehre, Religionslehre bzw. Sozialethik;
- Soziologie, Staatskunde, Rechtskunde, Wirtschaftskunde;
- Sozialpolitik, Gesundheitspflege und Gesundheitsfürsorge/Gesundheitsrecht, Jugendhilfe und Jugendrecht, Wohlfahrtspflege und Fürsorgerecht, Verwaltungskunde;
- Musische Fächer, Körper- und Bewegungsbildung (Lange-Appel, 1993, S. 225).

Und selbst nach der Umwandlung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen (1971) ist das Studium der Sozialarbeit noch erkennbar von diesem Kanon geprägt: Pädagogik, Psychologie, Soziologie und empirische Sozialforschung, Statistik, Jura, Medizin, Philosophie bzw. Theologie, Methoden der Sozialarbeit, Medienpädagogik (Lange-Appel, 1993, S. 235). Rauschenbach (1999) spricht von der „Disziplinlosigkeit“ der Fachhochschulen, dem Fehlen einer Leitwissenschaft: „Die innere Struktur der Fachhochschulen folgt mit ihrem Prinzip der additiven Aneinanderreihung von Fächern und Fachgebieten lediglich der rezeptiven Logik des unverbundenen Schulunterrichts“ (S. 281).

Die „additive Aneinanderreihung von Fächern“, die „rezeptive Logik des unverbundenen Schulunterrichts“ mag man kritisch sehen; man sollte aber nicht vorschnell ausschließen, dass „Schulunterricht“ die adäquate Form der Ausbildung ist, solange „Berufsorientierung“ als Imperativ dominiert, nicht „Wissenschaftsorientierung“. Jedenfalls ist es bemerkenswert, welche curriculare Kontinuität die Ausbildung von Sozialarbeiterinnen aufweist, obwohl die Wohlfahrtsschulen eine nahezu beispiellose Aufwertung im Bildungssystem durchlaufen haben. Im Unterschied zu den Seminaren für Kindergärtnerinnen wurden sie 1922 sogleich als Fachschulen, gar als Höhere Fachschulen bestimmt. Die (bereits erwähnten) Attribute sind: mittlerer Schulabschluss (oder Volksschule, abgeschlossene Berufsausbildung, Vorprüfung); einschlägige Berufsvorbildung (Krankenpflegerin, Kindergärtnerin, mehrjährige Berufstätigkeit in der Wohlfahrtspflege u.ä.); zweijähriger Besuch der Wohlfahrtsschule (theoretischer Unterricht und begleitete Praktika); Prüfung; einjähriges Berufspraktikum und staatliche Anerkennung.

In den Jahren 1959/61 wurde die Wohlfahrtsschule zur Höheren Fachschule für Sozialarbeit, mit einem jetzt dreijährigen Besuch bis zur Prüfung. Wenige Jahre später wurden auch die Jugendleiterinnen an einer dreijährigen Höheren Fachschule für Sozialpädagogik ausgebildet. Als schließlich 1968/71 diejenigen Höheren Fachschulen, an denen man seit Jahrzehnten Ingenieure (unterhalb des Niveaus eines Studiums an einer Technischen Hochschule) ausgebildet hatte, zu Fachhochschulen angehoben wurden, folgten verständlicherweise auch die anderen Höheren Fachschulen diesem Anpassungsdruck zur Akademisierung (Lundgreen, 1994, S. 44-50). Zukünftige Sozialarbeiterinnen können seitdem, bei dreijähriger Regelstudienzeit, teils an selbstständigen Fachhochschulen für Sozialwesen studieren, teils an Fachbereichen für Sozialwesen innerhalb von Fachhochschulen mit mehreren, vor allem ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen (Lange-Appel, 1993, S. 223-237; Schilling, 2005, S. 248-252). Der Preis war eine tiefgreifende Änderung der Zulassungsvoraussetzung: die Fachhochschulreife (früher: Oberprimareife) einer höheren Schule, ohne zusätzliche, vorhergehende Berufsausbildung. Der Lohn war, neben der staatlichen Anerkennung, der akademische Titel, zunächst als Sozialarbeiterin (grad.), dann als Diplom-Sozialarbeiterin (FH). Diese Akademisierung der Ausbildung stieß zumindest in den 1970er Jahren auf Ressentiments in der Berufspraxis. Nicht verwunderlich, berührte sie doch das grundsätzlich umstrittene Verhältnis von Theorie und Praxis, von Berufsvorbereitung (für eine offene Zukunft) und Berufsbefähigung (für eine bekannte Gegenwart). Ähnliches musste man erwarten, wenn man die Ausbildung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen von der Universität her dachte.

### 3.3 Diplom-Pädagogen

Die von einer Hochschullehrer-Kommission erarbeitete „Rahmenverordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“, 1969 von KMK und WRK verabschiedet, lässt sich in universitätsgeschichtlicher Perspektive zweifach beleuchten. Zum einen markiert das Diplom in Pädagogik die Schlussphase der langen Geschichte des Diploms als eines akademischen Abschlusses. Diese Geschichte hatte ihren Anfang mit den Ingenieuren (1899) genommen. Für die meisten akademischen Berufe war das Staatsexamen der vorgeschriebene Abschluss. Studienfächer, deren Absolventen keine Berufsperspektive im öffentlichen Dienst hatten, konnten keine Staatsprüfung in Aussicht stellen, aber – gleichsam endlich – mit einem Diplom eine Alternative anbieten. Der Siegeszug des Diploms vollzog sich keineswegs stürmisch: Chemie (1899); VWL (1923); BWL (1925); Geophysik, Meteorologie, Geologie (1941); Psychologie (1941); Physik, Mathematik (1942); erst in den 1960er Jahren folgten Biologie, Soziologie, Politologie und eben auch Pädagogik (Lundgreen, 1999, S. 333-334). Das Diplom in Pädagogik markiert, zum zweiten, den tiefgreifenden disziplingeschichtlichen Wandel, die „realistische Wende“ von einer kulturphilosophisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft. Diese Neuorientierung korrespondierte mit dem gesellschaftskritischen Enthusiasmus, der viele Bemühungen um Bildungsreformen seit den späten 1960er Jahren begleitete, und motivierte die Hinwendung zur Praxis, die Identifizierung von Berufsfeldern. Der Diplom-Studiengang Pädagogik sah fünf alternative Ausbildungsschwerpunkte vor: Schulpädagogik; Sozialpädagogik; Erwachsenenbildung; berufliche Ausbildung; Sonderpädagogik für Behinderte (Müller, 1987, S. 149-150). Natürlich wusste man, dass diese Arbeitsmarktsegmente „besetzt“ waren und dass es infolgedessen um Substitutionsprozesse gehen würde. Der Diplomstudiengang Pädagogik ist also nicht nachfrageinduziert, sondern angebotsorientiert zustande gekommen, weitgehend unabhängig von der überkommenen sozialpädagogischen Berufsausbildung (von Hackewitz, 1977, S. 10-11; von Derschau, 1987, S. 75). Aber gerade diese Unabhängigkeit bedeutete ja Wissenschaftsorientierung, und es steht außer Frage, dass nicht nur „Schulunterricht“, sondern nun auch „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ zum Gegenstand empirischer Forschung geworden sind: eine Verwissenschaftlichung von Praxis und eine darauf zugeschnittene Ausbildung von akademischen Praktikern.

Der Diplomstudiengang Pädagogik ist vielleicht der einzige Kandidat für eine Ausbildung, bei der die Erziehungswissenschaft die Leitdisziplin ist – im Unterschied zu den Lehramtsstudiengängen für Unterrichtsfächer einerseits, zu der schulförmigen Ausbildung andererseits, lange Zeit gültig für Volksschullehrer, heute noch für Erzieherinnen. Fachhochschulstudiengänge mögen mit ihrer „Disziplinlosigkeit“ dazwischen stehen, aber im Übergang begriffen sein, wie die Diskussion um eine „Sozialarbeitswissenschaft“ belegt (Rauschenbach, 1999, S. 285-286). Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin bezieht im Diplomstudiengang Sozialwissenschaften wie Psychologie und Soziologie ein, kann gerade damit die theoretische und methodische, die systematische und historische Grundlegung anbieten für die einzelnen berufsfeldbezogenen Fachrichtungen.

Jahr	Hochschulen ohne Fachhochschulen						Fachhochschulen		Fachschulen				Berufsfachschulen	
	Lehrämter (alle Fächer)		Erziehungswiss./Sonderpädagogik (inkl. Lehramt)		Sozialwesen		Sozialwesen		Sozialarbeit		Sozialpädagogik		Kinder-, Sozialpflege	
	i	w	i	w	i	w	i	w	i	w	i	w	i	w
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Früheres Bundesgebiet														
1950	26.683	10.286	127	37					1.681	1.312	3.462	3.393	1.228	1.228
1955	32.823	14.894	289	68					1.574	1.155	4.047	4.006	3.072	3.058
1960	70.070	33.988	437	117					2.908	1.971	6.374	6.285	4.724	4.713
1965	85.454	43.514	943	242					4.053	2.421	7.807	7.476	6.729	6.720
1966	106.383	58.891	1.014	288					3.906	2.208	8.678	8.354	8.677	6.669
1967	98.826	55.277	1.021	301					3.697	2.049	10.079	9.925	10.774	10.770
1968	111.026	61.088	1.157	366					4.725	2.606	12.083	11.392	16.264	16.256
1969	124.286	65.957	1.578	586					5.996	3.234	14.248	13.338	16.698	16.682
1970	143.147	76.093	5.199	2.333					6.966	3.341	17.065	15.699	13.742	13.678
1971	163.016	86.049	12.426	5.942			9.332	5.752	799	277	17.018	15.950	16.979	16.832
1972	254.645	139.342					13.570	8.558	836	492	25.186	23.411	20.393	20.186
1973	291.181	162.329	46.326	25.592	1.891	1.170	17.721	11.477	1.543	1.112	34.543	32.406	22.761	22.354
1974	317.701	177.511							1.376	1.020	40.961	38.221	24.094	23.563

1975	320.802	180.072	51.175	29.275	2.233	1.333	22.793	14.633	1.182	1.009	29.361	26.412	46.346	44.833
1976	303.505	171.168	48.139	27.869	2.777	1.607	23.656	14.853	1.307	1.129	26.862	23.749	36.976	35.156
1977	285.984	163.762	54.391	32.685	2.891	1.731	24.332	15.371	1.391	1.212	26.870	23.729	36.948	34.858
1978	216.598	120.067	44.200	26.150	3.842	2.259	28.658	18.400	1.846	1.617	28.345	25.082	36.911	34.825
1979	210.527	117.504	43.958	26.162	4.605	2.771	30.010	19.572	1.992	1.741	28.136	24.621	35.374	33.327
1980	208.005	117.714	44.700	26.844	4.726	2.937	31.947	21.119	2.511	2.280	28.612	25.035	35.373	33.242
1981	207.819	120.911	47.573	29.541	5.049	3.210	33.007	22.014	2.775	2.453	28.669	25.139	37.997	35.603
1982	195.254	115.944	49.604	31.992	5.005	3.241	33.405	22.420	3.114	2.647	29.005	25.534	39.836	37.392
1983	177.860	106.606	48.497	31.427	5.021	3.275	33.382	22.657	3.133	2.671	29.033	25.562	39.489	36.909
1985	138.317	84.389	47.407	31.580	4.842	3.194	31.991	22.052	3.744	3.215	28.776	25.284	35.466	33.173
1990	141.316	92.678	47.009	32.556	6.293	4.309	34.790	24.544	167	127	27.084	24.346	36.643	32.844
<b>Heutiges Bundesgebiet</b>														
1995	217.811	141.045	80.708	57.653	8.485	5.679	46.195	32.136			45.151	39.587	80.099	69.807
2000	187.631	125.403	78.434	58.088	8.993	6.425	48.659	35.566			53.369	47.219	77.508	67.065

Quelle: Lundgreen (2008).

Tab. 1: Schüler und Studierende für pädagogische Berufe nach Schul- und Hochschularten, 1950-2000

Die Nachfrage der Studierenden nach diesem Studienangebot war überaus groß, schnellte in den 1970er Jahren förmlich explosionsartig in die Höhe (Tab. 1). Hierin spiegelt sich nicht nur die allgemeine Bildungsexpansion, sondern auch das überproportionale Wachstum aller Sozial- und Erziehungsberufe (neben den Gesundheitsberufen) im expandierenden Dienstleistungssektor (Rauschenbach & Züchner, 2000, S. 74). Dass dabei die Erwerbstätigkeit in Lehramtsberufen langsamer wächst als bei den übrigen Erziehungs- sowie Sozialberufen, verweist auf einen (auch professionstheoretisch bedeutsamen) Unterschied: Lehrer arbeiten (fast alle) im öffentlichen Dienst, ihr Berufszugang ist limitiert, unterliegt den zyklischen Konjunkturen, die sich aus festen Stellenplänen und der Altersstruktur des Lehrerbstandes ergeben. Die außerschulischen Erziehungs- und Sozialberufe, ob akademisch oder nicht, befinden sich mehrheitlich in einem Markt, dessen Arbeitgeber Wohlfahrtsverbände, Kirchen, sonstige gemeinnützige, aber auch privatgewerbliche Träger sind (Rauschenbach, Huber, Kleifgen & Züchner, 2002, S. 87). Ein Markt dieses Typs kann viel flexibler reagieren auf das jährliche Angebot an Absolventen des Ausbildungssystems, auf sich ändernde Qualifikationsprofile und -niveaus, also auch auf professionspolitisch inspirierte Marktstrategien von Absolventengruppen (Schaffung neuer Stellen, horizontale und vertikale Substitution von Konkurrenten). Seit den späten 1970er Jahren ist freilich die Nachfrage nach Ausbildung für die außerschulischen Erziehungs- und Sozialberufe nicht mehr nennenswert gewachsen. Den gleichen Eindruck vermittelt die Statistik zu den Hochschulabsolventen (Tab. 2). Sie beleuchtet auch, dass die Fachhochschulen Jahr für Jahr sehr viel mehr einschlägige Diplome vergeben als die Wissenschaftlichen Hochschulen. Im Übrigen ist der jährliche Lehrernachwuchs (immer noch) deutlich größer als die Gesamtzahl aller Diplom-Pädagogen.

Hochschulen und Fachhochschulen bilden ihre Studierenden nicht für konkrete pädagogische Berufe aus, sondern in Fachrichtungen. Die amtliche Statistik fasst folgendermaßen zusammen: Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Schulpädagogik, Berufspädagogik, Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung, Ausländerpädagogik, Gesundheitspädagogik); Sonderpädagogik (Pädagogik der körperlich Behinderten [Sehen, Hören, Sprechen], der geistig Behinderten [Lernen], der Erziehungsschwierigen [Verhaltensstörungen]); Sozialwesen (Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialmedizin/öffentliches Gesundheitswesen, Krankenpflege-Ausbildung). Die jährlichen Absolventen dieser Fachrichtungen stellen ein Angebot an Berufsanfängern auf dem Arbeitsmarkt dar, einem Markt, der – für die ersten Diplom-Pädagogen der 1970er Jahre – „besetzt“ war und auch weiterhin keine exklusiven, durch Bildungspatente gezogenen Grenzen kennt. Was wissen wir über den Erfolg von Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt? Die seit einigen Jahren vorliegenden Verbleibsstudien (Diplom-Pädagogen-Survey) erlauben sehr differenzierte Einblicke in die Arbeitmarktsituation, so dass man insgesamt von einer erfolgreichen Platzierung der Diplom-Pädagogen sprechen kann. Die Einzelheiten sind nicht Gegenstand dieses Beitrags (vgl. Krüger et al., 2003; Krüger & Rauschenbach, 2004; Zusammenfassung von Ergebnissen in den Datenreports Erziehungswissenschaft, 2000, 2002 und 2004). Unter der Leitfrage nach der Berufswissenschaft von pädagogischen Professionen beschränken wir uns abschließend auf den Zusammenhang zwischen Diplom-Studium (Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, So-

Jahr	Lehramts- prüfungen (alle Fächer)		Diplomprüfung (U)						Diplom- prüfung (FH)	
			Erziehungs- wiss./Sonder- pädagogik		Erziehungs- wiss.		Sonder- pädagogik		Sozialwesen	
	i	w	i	w	i	w	i	w	i	w
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<b>Früheres Bundesgebiet</b>									
1977	33.318	20.137	1.387	689					6.196	4.025
1978	32.978	20.137	1.635	837					5.329	3.435
1979	28.137	18.375	1.679	945					6.593	4.123
1980	26.023	15.957	1.611	847					6.511	4.108
1981	23.751	14.190	1.499	762					6.909	4.608
1982	23.952	14.776	1.643	840					7.714	5.148
1983	23.191	14.595	1.882	1.021					7.976	5.373
1984	21.577	14.115	2.233	1.304					7.701	5.185
1985	19.265	13.002	2.097	1.241					7.645	5.258
1986	16.856	11.622	2.163	1.368					7.414	5.182
1987	14.126	9.994	2.233	1.424					6.924	4.885
1988	11.090	7.952	2.099	1.377					6.460	4.527
1989	9.016	6.300	1.847	1.223					6.053	4.340
1990	7.877	5.856	1.476	1.069					5.989	4.332
1991	8.276	6.378	1.277	919					6.363	4.638
1992	8.925	6.928	1.359	955					5.879	4.318
	<b>Heutiges Bundesgebiet</b>									
1993	15.875	11.915	1.814	1.336	1.490	1.043	324	293	6.200	4.456
1994	21.919	17.043	1.689	1.205	1.590	1.123	99	82	7.571	5.572
1995	24.933	18.777	1.907	1.369	1.820	1.298	87	71	7.962	5.736
1996	26.211	19.171	2.437	1.738	2.310	1.637	127	101	7.871	5.698
1997	26.500	19.039	2.972	2.194	2.840	2.085	132	109	8.970	6.429
1998	26.610	18.910	3.046	2.290	2.910	2.170	136	120	8.641	6.211
1999	26.172	18.880	3.325	2.515	3.206	2.413	119	102	9.042	6.610
2000	25.240	18.210	3.407	2.580	3.259	2.473	148	107	8.632	6.323
2001	23.379	17.141	3.108	2.347	2.998	2.251	110	96	8.745	6.545

Quelle: Lundgreen (2008)

Tab. 2: Hochschulabsolventen für pädagogische Berufe nach Art der bestandenen Prüfung (Auswahl), 1977-2001



zialwesen im Hauptfach) und den späteren Tätigkeitsfeldern der Absolventen (nach Rauschenbach et al., 2002, S. 81-85). Etwa 90% der Diplom-Pädagogen sind in pädagogischen Arbeitsfeldern erwerbstätig, nur 10% in nicht-pädagogischen. Die pädagogischen Arbeitsfelder umfassen eine sehr breite Palette von Spezifikationen (Ergebnisse der Befragung), die – in Gruppen zusammengefasst – folgende Struktur des Arbeitsmarktes für Diplom-Pädagogen belegen (erste Stelle):

Arbeitsmarkt der Diplom-Pädagogen (Absolventen der Studienjahre 1996 und 1997)

1. Sozialpädagogik/Sozialarbeit : 37%
2. Gesundheitswesen/Rehabilitation: 21%
3. Erwachsenenbildung/Weiterbildung: 15%
4. Schule: 5%
5. Forschung/Wissenschaft: 5%
6. Sonstige pädagogische Arbeitsfelder: 8%
7. Nicht-pädagogische Arbeitsfelder: 9%

Gruppiert man die Diplom-Pädagogen nach ihrer Studienrichtung, dann kann man prüfen, wie groß oder klein der Anteil derjenigen Diplom-Pädagogen ist, die – ihrer Studienrichtung folgend – in dem entsprechenden Arbeitsfeld arbeiten:

Studienrichtung der Diplom-Pädagogen (Anteile der Absolventen, die im fachlich einschlägigen Arbeitsfeld tätig sind)

1. Sozialpädagogik: 54%
2. Sonderpädagogik: 56%
3. Erwachsenenbildung/Weiterbildung: 30%
4. Schulpädagogik: 50%

Die Schlussfolgerung liegt auf der Hand, ist aber auch nicht unerwartet: Der Zusammenhang zwischen Ausbildung (Studienrichtungen) und Arbeitsfeldern ist nur schwach; 45-70% der Diplom-Pädagogen arbeiten nicht in den ihrer Fachrichtung „zugeordneten“ Tätigkeitsfeldern. Das mit dem Diplom erworbene Berufswissen ist offensichtlich hinreichend breit und flexibel, um sich auf einem heterogenen Arbeitsmarkt zu behaupten. Dass auf diesem Markt auch Heterogenität in den Tätigkeitsprofilen, den Tätigkeitsformen, der Vergütung usw. herrscht, versteht sich. Insofern repräsentieren Diplom-Pädagogen die heutzutage typischen akademischen Berufe, während die klassischen Professionen (freie Berufe, höhere Beamte) inzwischen in die Minderheit geraten sind, gleichwohl aber vielfach noch unser Bild einer Profession prägen.

Die Ausbildung für pädagogische Berufe, so sei zusammengefasst, oszilliert zwischen „Schule“ und „Universität“, zwischen Berufsorientierung und Wissenschaftsorientierung – ein für viele gehobene Berufe gültiges Muster. Im historischen Prozess verschränken sich dabei drei Bewegungen: „Akademisierung“ steht für die Dynamik des

Bildungssystems, für die Anpassung von Institutionen an „höhere“ Niveaus der Ausbildung (vom Lehrerseminar zur Pädagogischen Hochschule; von der Fachschule zur Fachhochschule). „Professionalisierung“ steht für die Interessen und Strategien von Absolventen und Berufsangehörigen an Aufstieg und Gleichstellung (Titel, Besoldung, privilegierte Stellung auf dem Arbeitsmarkt). „Verwissenschaftlichung“ steht für die objektive Komplexität vieler Politik- und Handlungsbereiche in der modernen Expertenkultur, aber auch für die subjektive Überzeugung von der Überlegenheit professionellen Expertenwissens. „Wissenschaftsorientierung“ kann man daher als Folge wie auch als Ursache von Akademisierung und Professionalisierung ansehen. Pädagogische Berufe sind auf diesem Weg schon weit gekommen, ohne dass dessen Ende absehbar wäre.

## Literatur

- Bellenberg, G., & Thierack, A. (2003). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Blömeke, S. (1999). „... auf der Suche nach festem Boden“. *Lehrerbildung in der Provinz Westfalen 1945/46. Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Klinkhardt/Westermann Verlag.
- Bölling, R. (1983). *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Bönsch, M. (1986). Lehrerbildung in Niedersachsen (1946-1986). In K. Schittko & H.-D. Schmid (Hrsg.), *40 Jahre Lehrerbildung in Niedersachsen* (S. 73-89). Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaft I.
- Enderwitz, H. (1974). *Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema: Gleichwertigkeit der Ausbildung und Tätigkeit aller Lehrer*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Geissler, G. (1973). *Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität. Das Hamburger Beispiel*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Heidenreich, M. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 35-58). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Heinemann, M. (1981). Erziehungswissenschaften I. In R. Seidel (Hrsg.), *Universität Hannover 1831-1981. Festschrift zum 150jährigen Bestehen der Universität* (Bd. 1, S. 448-457). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Horn, K.-P., & Kemnitz, H. (Hrsg.) (2002). *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Steiner Verlag.
- Kittel, H. (1957). *Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen, 1926-1932: eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur*. Berlin: Schroedel Verlag.
- Kraul, M. (2007). Lehrerbildung zwischen Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. In A. Schellack & S. Grosse (Hrsg.), *Bildungswege. Aufgaben für die Wissenschaft – Herausforderungen für die Politik* (S. 27-40). Münster: Waxmann Verlag.
- Krueger, B. (1970). *Stiehl und seine Regulative. Ein Beitrag zur preußischen Schulgeschichte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Fuchs, K., Grunert, C., Huber, A., Kleifgen, B., Rostampour, P., Seeling, C., & Züchner, I. (2003). *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Krüger, H.-H., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004). *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlemann, F.-M. (1992). *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Lange-Appel, U. (1993). *Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Professionalisierung der Sozialarbeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Lehrordnung und Lehrplan für die königlichen Schullehrerseminare (1872). *Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 14(10), 617-633.
- Leschinsky, A., & Roeder, P. M. (1980). Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In Projektgruppe Bildungsbericht, *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen* (Bd. 1, S. 283-391). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Leschinsky, A. (1994). Lehrerbildung. In Arbeitsgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 684-711). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Lundgreen, P. (1994). Die Ausbildung von Ingenieuren an Fachschulen und Hochschulen in Deutschland, 1770-1990. In P. Lundgreen & A. Grelon (Hrsg.), *Ingenieure in Deutschland 1770-1990* (S. 13-78). Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Lundgreen, P. (1999a). Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 19-34). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Lundgreen, P. (1999b). Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät. Berufskonstruktion und Professionalisierung im 19. Jahrhundert. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert* (S. 319-334). Basel: Schwabe Verlag.
- Lundgreen, P. (2002). Akademisierung – Professionalisierung – Verwissenschaftlichung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 53(11), 678-687.
- Lundgreen, P. (2008). *Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VIII). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Lundgreen, P. (2011). Humboldts „Stoffe“ der Bildung: Konzepte und Realitäten. In E. Keiner, K.-P. Horn, H. Kemnitz, U. Mietzner, U. Pilarczyk, J. Schuch & N. Welter (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie* (S. 171-180). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Mandel, H. H. (1989). *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987*. Berlin: Colloquium Verlag.
- Merkens, H., Rauschenbach, T., & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2002). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Müller, C. W. (1987). Ausbildung für Diplompädagogen. In H. Eyferth, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Studienausgabe* (S. 149-152). Neuwied/Darmstadt: Luchterhand Verlag.
- Neghabian, G. (1993). *Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908-1945) und Nordrhein-Westfalens (1946-1974)*. Köln: Böhlau Verlag.
- Otto, H.-U., Krüger, H.-H., Mertens, H., Rauschenbach, T., Schenk, B., Weishaupt, H., & Zedler, P. (2000). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Rauschenbach, T., Behr, K., & Knauer, D. (1995). *Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Rauschenbach, T. (1999). *Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Rauschenbach, T., & Züchner, I. (2000). Arbeitsmarkt. In H.-U. Otto, H.-H. Krüger, H. Mertens, T. Rauschenbach, B. Schenk, H. Weishaupt & P. Zedler (2000). *Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 57-74). Opladen: Leske + Budrich Verlag.

- Rauschenbach, T., Huber, A., Kleifgen, B., & Züchner, I. (2002). Diplom-Pädagoginnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesweiten Verbleibsuntersuchung. In H. Merckens, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 75-111). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Sauer, M. (1987). *Volksschullehrerbildung in Preussen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Schilling, A. (2005). *Soziale Arbeit: Geschichte, Theorie, Profession*. München: Reinhardt Verlag.
- Schulte, M. (2008). *Das Studienseminar: Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare*. Siegen: Uniprint Universität Siegen.
- Schweim, L. (Bearb.) (1966). *Kleine Pädagogische Texte*. Bd. 30: *Schulreform in Preußen 1809-1819. Entwürfe und Gutachten*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2010). Von der „Kultur- und Staatswissenschaft“ zur „Politischen Pädagogik“ – Berliner Universitätspädagogik bis 1945. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010*. Bd. 5: *Transformation der Wissensordnung* (S. 237-256). Berlin: Akademie Verlag.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Thiele, G. (1912). *Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809-1819*. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Tippelt, R., Rauschenbach, T., & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2004). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Bremen, E. (1905). *Die preußische Volksschule. Gesetze und Verordnungen*. Stuttgart/Berlin: Cotta Verlag.
- von der Burg, U. (1989). *Entstehung und Entwicklung der Gymnasialseminare bis 1945*. Bochum: Brockmeyer Verlag.
- von Derschau, D., Krause, H.-J., Richter-Langbehn, R., & Steinmeyer, P. (1975). *Zur Entwicklung der Ausbildung zum Erzieher seit 1970*. München: Bardtenschlager Verlag.
- von Derschau, D. (1976). *Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge*. Gersthofen: Maro Verlag.
- von Derschau, D. (1987). Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In G. Erning, K. Neumann & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens*. Bd. II: *Institutionelle Aspekte, Systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe* (S. 67-81). Freiburg i. Breisgau: Lambertus Verlag.
- von Hackewitz, W. (1977). Zur Entwicklung der Ausbildung für soziale Berufe. In *Modellversuch und Studiengangssystem: Soziale Berufe an der Gesamthochschule Kassel: Forschung, Lehre, Curriculumentwicklung*. Prisma. Gesamthochschule Kassel (Sonderheft 4, S. 3-11). Kassel: Meister Verlag.
- von Rönne, L. (1855). *Das Volksschul-Wesen des Preußischen Staates*. Berlin: Veit Verlag.
- Zymek, B., & Neghabian, G. (2005). *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. II/3: *Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800-1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Peter Lundgreen, Hanssenstr. 8, 37073 Göttingen, Deutschland  
E-Mail: plundgr@gwdg.de